



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

# 침묵의 의미와 주체성 형성

- 미술교육의 맥락에서 -

The Meaning of Silence and Subjectivity  
in Art Education

2018년 2월

서울대학교 대학원

사범대학 협동과정 미술교육전공

하 영 유



## 국문초록

이 연구는 연구자가 운영하는 미술공방의 수업 성찰을 바탕으로 한 '실행적 체험 연구'로서, 미술교육 실행을 통해 학습자들이 자신들의 삶의 주체로 성장할 수 있는 방법을 모색하기 위한 과정으로 이루어졌다. 이를 위해 제기한 세 가지 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 학습자들이 삶의 주체로 성장하기 어려운 현실에 대해 미술교육과 미술교육자가 갖는 책임과 역할은 무엇인가? 이 질문은 연구가 성립하는 전제이자 시작에 해당되는 것으로서, 제 I 장에서 연구자의 체험과 성찰 과정의 기술을 통해 이 연구의 시작과 전환 과정을 제시하였다. 학생들과의 교육적 관계를 통해 제기된 교육에 대한 근본적 문제 제기는 미술교육적 맥락에서 일하고 연구해 온 연구자 자신의 교육 경험과 교육 개념에 우선적인 성찰의 초점을 맞추게 했다. 공방의 시작 단계에서는 여전히 근본적 문제의식이 아닌 학생들의 문제 현상에 대한 처치를 크게 벗어나지 못했던 상태에서 점차적인 성찰과 실행의 순환 과정을 통해 문제 제기가 구체화 되고 이에 따라 공방에서의 수업 실행이 변화하는 과정을 거쳐 가게 되었다. 교사의 성찰적 순환이 전제되지 않으면 교육의 일상에서 본질적 핵심과 근본적 문제를 발견하고 반성과 새로운 실행을 통해 발전해 나가는 과정은 기대할 수 없음을 연구 과정을 통해 확인할 수 있었다.

두 번째, 이 과정에서 발견할 수 있는 학습자들의 침묵의 의미는 무엇인가? 이 문제는 미술교육에서 학습자의 실존적 현상태를 파악하고 그에 따라 개인의 고유성 발견과 발현의 과정을 돕기 위한 교육을 고심하는 과정에서 도출된 것이다. 이 '침묵'은 발화적 차원에서의 침묵만이 아니라 실존적 차원에서 침묵이라 볼 수 있는 현상들을 포함해 매우 다층적인 의미를 가지고 있다. 학습자 각자가 가진 고유성에도 불구하고 공통적으로 발견되던 이 침묵의 의미를 면밀하고 깊이 이해하는 것은 각자의 주체성

이 형성되는 방법의 시작을 미술교육의 맥락에서 모색하는 데에 핵심적이다. 이 연구를 통해 제시한 '침묵으로의 태도변경(현상학적 환원)'은 이를 위한 것이다. 이 태도변경의 과정에는 실질적인 체험 과정과 성찰의 순환에 더해 해당 개념과 이론에 대한 면밀한 고찰이 필요하였으며 제Ⅱ장을 통해 이론과 개념들을 분석하여 제시했다. 제Ⅱ장이 침묵의 의미를 주체성 형성 과정의 맥락 안에서 파악하는 데에 필요한 이론적 배경이라면 제Ⅲ장은 그 침묵이 각자의 고유한 맥락 안에서 어떤 의미를 가지며 어떠한 수업 실행을 통해 어떻게 변화해 가는지에 대한 기술이다. 제Ⅲ장은 두 학생이 공부에서의 교육 경험을 중심으로 주체로 성장해 나가는 과정을 각자의 맥락 안에서 기술했다. 이것은 다음 연구문제와도 이어진다.

셋째, 미술교육이 학습자의 주체성 형성 과정을 돕기 위해 실제 수업에서 요청되는 속성은 무엇인가? 이 문제는 교육의 개념을 실행하는 것은 구체적인 수업을 통해서라는 교육의 본질에 입각한 것임과 동시에 그 수업에 책임이 있는 교사의 역할에 대한 질문이다. 수업을 통한 구체적 실행에 대한 현실적 문제 제기 과정에서 가장 크게 대두된 방법은 '질문'이었다. 교육은 실상 질문으로 구성되어야 하고 스스로 생각하는 열린 질문을 받을 수 있을 때 학습자는 학습의 주체로서의 주권을 넘겨받는 것이라 할 수 있다. 미술교육은 수업의 시작부터 과정의 면면에서 이 열린 질문을 통해 다각적인 실험과 실패를 할 수 있는 권리, 다양한 언어 의미 활동을 통해 표현하고 소통할 수 있는 권리를 회복할 수 있는 고유한 가능성을 가지고 있다. 연구자 역시 수동적 교육이 체화된 이로서의 한계 안에서 열린 질문을 하기 위한 노력에 가장 중점을 두었던 이유는 학습자가 주체로 성장하는 데의 핵심인 능동성을 회복에 목적을 두었기 때문이다.

미술교육에서 사용되는 언어는 주된 시각 언어와 조형 언어만이 아니라 침묵, 몸 언어, 말과 글 언어 등이 총체적으로 사용된다는 사실에 입각해, 제Ⅳ장을 통해 수업의 실제에서 무엇을 중점적으로 관찰하고 수업의 실행과 연구에 임해야 하는가를 분

석하였다. 침묵에 대한 이 태도의 변화, 즉 '침묵으로 교육적 태도변경'은 들뢰즈(Deleuze, 1988)의 주름 개념을 재발견하게 했다. 그리고 주름의 심연, 즉, 깊이를 가능성의 잠재태로 존중하고 긍정하며 '삶은 주름을 펼치고 주름져 나가는 것'이라 한 그의 이론을 바탕으로 하여 '침묵'의 존재론적 인정과 긍정을 내재한 '침묵의 주름' 개념을 도출할 수 있었다. 주체의 고유성과 능동성을 그 핵심에 두는 주름 개념에 기반한 '침묵의 주름'은 교육의 본질, 미술교육의 본질에 매우 합당한 개념으로 역할을 할 수 있다. 미술교육은 각 주체들의 차이를 존중하고(Hickman, 2005) 그 차이를 교육 과정을 통해 고유성으로 키워 나가는 것이 본질적 속성에 해당된다. 또한 그 과정 자체가 '몸주체', '행위주체'(Davis, 2012)로서 몸 언어와 침묵 언어, 조형 언어와 시각 언어, 말 언어와 글 언어 모두를 총체적이고 능동적으로 사용하게 함으로써 각 주체의 개별적 학습이 필연적으로 일어나게 한다. 이 연구를 통해 이러한 미술교육 체험들이 주체의 존재론적 성장에 지각과 사고 능력을 비롯한 근본적 영향을 미침을 알 수 있었다.

제Ⅴ장은 이 연구의 과정을 통해 도출한 해석으로서 위와 같이 침묵의 주름 개념에 이르기까지의 '침묵으로 태도변경' 과정을 통해 도출한 의미들을 제시했다. 결국 '침묵으로 태도변경'은 미술교사이자 연구자에게 요청되는 지속적인 해석학적 순환을 통해 '침묵의 주름운동'의 핵심인 주체의 능동성의 회복을 미술교육의 맥락에서 실현하기 위한 교육적 노력이라 할 수 있다.

---

**주요어 :** 주체성 형성, 침묵의 의미, 침묵의 주름, 교사의 성찰, 미술교육의 언어들

**학 번 :** 2007-30902

# 목 차

I. 서론 .....	12
1. 연구의 필요성과 목적 .....	12
2. 연구 문제 .....	17
3. 연구의 시작과 경과: 체험과 성찰 .....	20
1) 연구의 시작 .....	20
2) 연구의 전환점과 경과 .....	25
4. 연구 방법 .....	32
1) 실험적 연구 .....	33
2) 체험 연구 .....	38
3) 자료의 수집과 분석 .....	41
II. 이론적 배경 .....	47
1. 주름 .....	48
1) 모나드-생성과 있음 .....	48
2) 주름-이어짐과 내포 .....	51
2. 침묵 .....	57
1) 말의 부재 혹은 새로운 말 .....	57
2) 주체가 되어가는 과정 .....	63
3. 말 언어 .....	71
1) 언어의 실존적 의미와 사고 .....	71
2) 언어의 구조와 의미, 해석과 담론 .....	76
3) 질문의 의미 .....	79
4. 조형·시각 언어 .....	84
1) 조형언어의 속성과 구조 .....	86
2) 의미화와 소통의 시각 언어 .....	90
III. 삶의 주체-되기: 깨어나는 주름 .....	94
1. 다영이 이야기: 직면과 깨어남 .....	95
1) 무담: “이젠 제가 힘든지 어떤지 모르겠어요.” .....	95

2) 직면: “제 자신에 대해서 많이 생각하게 되고”	98
3) 깨어남: “태어날 때부터 그렇게만 배워 오면”	109
4) 구조화: “그 안으로 들어가서 알았어야 하는데”	115
2. 수명이 이야기: 선택과 공존	129
1) 고립: “남들이 애 이상하다고 하지 않을까”	130
2) 선택: “제가 결심을 했어요.”	141
3) 공존: “깎린 사람도 비판하는 것 같아요.”	144
4) 위로: “내면 이야기로 시작해서 다른 사람에게 닿는 거구나.”	153

#### IV. 미술교육의 언어 양상: 움직이는 주름 .....164

1. 침묵과 몸의 언어	164
1) 침묵의 인정: “말하지 않는 것도 말 하는 거야.”	166
2) 몸을 들음: “나 이거 안 하면 안 돼요?”	169
3) 기다림: “아직요, 나중에 보여줄게요.”	176
2. 조형 언어와 시각 언어	181
1) 기술과 습관: “아니, 애가, 그렇게 안 할려 그랬는데”	182
2) 구조를 보는 눈: “어떻게 이어져 있냐구요?”	200
3) 상징과 은유: “그걸 강조하고 싶었어요.”	209
3. 말 언어와 글 언어	219
1) 내적인 눈: “난 얼마나 생각을 담았나”	219
2) 타자의 눈: “그 사람 맥락에서 듣는 거를”	223
4. 종합: 숨김과 드러남의 언어	235
1) 현재의 의식: “저의 과거에서 현재까지, 최근까지의 상태?”	235
2) 개별적 학습: “이게 나야.”	248
3) 후퇴와 나아감: “아…… 망했어. 나 안 해.”	260

#### V. 미술교육과 주체성 형성: 침묵의 주름 .....269

1. 무감각, 무사고, 무정견	270
2. 함묵(含默)	276
3. 고유한 가능성 잠재태	280
4. 침묵의 주름으로	287
5. 의미를 찾는 주체	294



VI. 요약 및 결론 .....	298
1. 요약 .....	298
2. 결론 .....	305
1) 함의 .....	305
2) 적용 .....	306
3) 제언 .....	309
참고문헌 .....	309
Abstract .....	322

## 표 목차

[표 1] 교육 관련 기록 자료 수집 .....	43
[표 2] 성찰 일지 수집 .....	44
[표 3] 기타 자료 .....	44
[표 4] 공방 참여 학생들의 이름과 참여 기간 .....	45

## 사진 목차

[사진 1] 서도호, ‘Karma’ , 2003 .....	101
[사진 2] 박채희가 목도리 마지막 단 마무리를 하는 모습 .....	126
[사진 3] 정다영이 직접 뜨개질한 목도리를 착용한 모습 .....	128
[사진 4] 이수명이 첫 번째 그림을 그리고 있는 과정 .....	134
[사진 5] 이수명의 ‘나를 구성하는 것들’ .....	136
[사진 6] 서도호, ‘Karma’ , 2003 .....	145
[사진 7] 전시장에서 본 최수양의 ‘아스퍼거의 섬’ , 2009 .....	151
[사진 8] 베틀 작업의 과정 .....	172
[사진 9] 박채희가 사진으로 보내 준 김성연의 그림 .....	177
[사진 10] 김성연이 드로잉북을 스스로 보여주고 있는 모습 .....	178
[사진 11] 윤채희가 파낸 지우개 조각들 .....	189
[사진 12] 지우개 판화를 칼로 파고 있는 김성연 .....	197
[사진 13] 김성연의 지우개 판화 첫 번째 .....	199
[사진 14, 15] 정지선이 고른 ‘지금의 나’ 와 ‘나의 바램’ .....	237
[사진 16] 정지선이 고른 Fra Angelico, ‘수태고지’ .....	241
[사진 17] 김성연이 그려서 준 책갈피 .....	264
[사진 18] 김성연 뜨개질 중간 단계 첫 사진 .....	265
[사진 19, 20] 김성연의 뜨개질 완성 단계 .....	267
[사진 21] 김성연이 광고용 점착 메모지를 이어서 그린 그림 .....	278
[사진 22] 김성연이 드로잉북에 모아서 붙인 그림들 .....	279

## 그림 목차

[그림 1] 정다영의 ‘사람들’ .....	101
[그림 2] 정다영의 ‘공익광고’ .....	112
[그림 3] 정다영의 ‘넘어와요’ .....	113
[그림 4] 정다영의 탱글 연습 1 .....	120
[그림 5] 정다영의 탱글 연습 3 .....	121
[그림 6] 정다영의 탱글 연습 2 .....	122
[그림 7] 정다영의 탱글 연습 4 .....	124
[그림 8] 정다영의 탱글 연습 5 .....	125
[그림 9] 이수명의 ‘받치는 사람’ .....	146
[그림 10] 김성연의 초기 패턴 구상 연습 .....	176
[그림 11, 12] 김성연의 자기 소개 마인드맵 .....	178
[그림 13] 판화 칼 사용 예시 스케치 .....	184
[그림 14] 정다영의 첫 번째 깃털 그림 .....	201
[그림 15] 정다영의 두 번째 깃털 그림 .....	201
[그림 16] 이수명의 탱글 작업 1 .....	202
[그림 17] 이수명의 탱글 작업 2 .....	202
[그림 18] 최민아의 탱글 작업 1 .....	203
[그림 19] 최민아의 탱글 작업 2 .....	205
[그림 20] 문희영의 ‘12 개의 창이 깨지기 전’ .....	211
[그림 21] 최민아의 ‘직접 죽이는 공주’ .....	212
[그림 22] 정다영의 ‘백 번째의 가능성’ .....	213
[그림 23] 정다영의 ‘공주의 자만’ .....	214
[그림 24] 최민아의 ‘Don’ t Waste Time’ .....	221
[그림 25] 최민아의 ‘힘들 땀 힘을 빼’ .....	221
[그림 26] 문희영의 ‘방학 동안 나의 시간’ .....	229
[그림 27] 정지선의 첫 작업 ‘나를 구성하는 것들’ .....	236
[그림 28, 29] 정지선의 ‘나의 암흑기’, ‘나의 소망’ .....	237
[그림 30] 정지선의 ‘자화상’ .....	246
[그림 31] 정지선의 ‘아빠 생신 축하’ .....	247
[그림 32] 김성연의 첫 번째 패턴 그림 .....	248
[그림 33] 김성연의 두 번째 패턴 그림 .....	250
[그림 34] 김성연의 첫 번째 채색 패턴들 .....	252

[그림 35] 김성연의 확장된 채색 패턴 그림 .....	253
[그림 36] 김성연의 색연필 채색 패턴 .....	255
[그림 37, 38] 김성연의 패턴 실험 .....	256
[그림 39] 박채희가 그린 성연이 .....	256
[그림 40] 김성연 집에서 그려와 드로잉 북에 붙인 패턴 구성 .....	258
[그림 41] 성연이가 공방에서 작업한 패턴 구성 .....	259
[그림 42] 정다영의 탱글 작업 변화 .....	274
[그림 43, 44] 이찬영의 ‘고구마’ .....	285

## 자료 목차

[자료 1] 젠탱글 예시 자료 .....	117
[자료 2] 젠탱글 구성 과정 예시 작 .....	118
[자료 3] 젠탱글 구성 과정 예시 작 .....	119
[자료 4] 정다영이 따라 그리려던 젠탱글 예시 작 .....	124
[자료 5] D. Hockney, ‘The boy hidden in an egg’ , 1969 .....	209
[자료 6] D. Hockney, ‘The boy hidden in a fish’ , 1969 .....	209
[자료 7] D. Hockney, ‘The princess in her tower’ , 1969 .....	210
[자료 8] 돌아보기 위한 질문 .....	217
[자료 9] 들뢰즈의 ‘주름의 구조’ .....	289



# I. 서론

## 1. 연구의 필요성과 목적

공방 수업이 있던 어느 날 수업 후 뒷정리를 도와주던 수명이가 나에게 물었다. “왜 가르쳐주지 않을까요? 생각하는 걸.” 이 연구는 이 질문에 대한 답을 찾는 과정이라 할 수 있다. 당시 나는 아무 대답도 하지 못했다. 그리고 논문의 서론을 시작하며, 아직 충분한 답을 찾지 못했음을 고백한다. 수명이의 질문은 ‘학교 교육’의 맥락에 대한 것이었지만 동시에 나에게도 던져진 것이었다. 학교에서 가르쳐줘야 하는 것이, 나아가 교육이 담당해야 하는 것이 스스로 생각할 수 있는 능력을 키우는 것임을 이 질문을 듣고 고심하면서야 새롭게 깨달을 수 있었다. 이는 인지적 측면에서만이 아니라 삶의 주체로 성장하는 데에 필요한 핵심적 능력들을 의미한다. 개인이 주체로 성장하는 데에 무엇이 필요하며 교육의 역할, 그리고 미술교육의 역할, 거기에서 나의 책임은 무엇인가, 등의 질문이 눈앞에서 떠나지 않을 때, 수명이의 질문은 ‘스스로 느끼고, 생각하고, 행동하며 그에 대한 책임을 지는’ 능력이 학교가 가르쳐주어야 할 ‘생각하는 것’에 해당됨을 가르쳐주었다.

미술교육이 인간 발달의 전반과 연결되어 있고, 삶 대부분의 주제를 다룰 수 있으며 타 영역의 교육적 접근과 연계할 수 있는 가능성을 상당히 내포한다는 사실은 ‘인성교육’이 교육의 핵심 주제로 대두된 최근 몇 년 간 미술교육과 인성교육의 연결 필요성과 가능성을 논의한 다수의 연구들을 통해 검토되었다(손지현, 2011; 이주연, 2011; 김형숙, 2012; 이재영, 2012; 김정희, 2013; 김혜숙·김성태·배여진, 2013; 이용일, 2014; 이지연, 2014; 고은실, 2015). 이 연구들은 미술교육의 고유성이 인간 성장에 미칠 수 있는 영향과 가능성을 다각도로 조망했다는 점에서 의의가 크다. 그런데 우선 그 가능성을 찾기 이전에 인성교육의 의미가 무엇인가를 검토해 본다면, 인성교육이 목표로 하는 올바른 인간성의 형성은 사실 교육이 교육답게 올바르게 이루어질 때 본질적으로 달성해

나갈 수 있음을 발견하게 된다. 즉, 교육의 본질을 교육의 실체에서 오롯이 추구하려 할 때 '인성교육'이라는 별도의 조어가 필요하지 않을 것이라 볼 수 있다.

조용환(2012a: 28)은 교육의 궁극적인 목적이 "더 나은 존재로의 변화에 있다"고 하였다. 또한 "나 자신의 존재지평을 넓히고, 높이고, 깊게 만드는 과정"인 교육을 통해 "세상도 더불어 좋아지는 것"이라 강조했다. 다시 말해, 교육의 목적은 자신의 존재론적 성장과 더불어 타인의 성장을 도모하는 것이며 그를 통해 공동체의 이로움을 추구하는 것이다. 푸코(Foucault, 2001)는 고대 그리스 시대의 '자기배려' 개념을 현대에 복원시키며 자기 자신에 대한 앎을 포함하여 자신을 잘 돌보는 것은 타인에 대한 배려, 즉, 타인에게 이로운 것을 고민하고 실천하는 것의 전제가 됨을 강조했다. 우리의 교육은 자기배려를 가능하게 하고 있는가? '더 나은 존재로의 변화'는 내 삶의 주체가 되어 감을 의미한다. 자기배려를 할 수 있는 이는 자신의 주체성을 구축해 가는 자이며, 타인의 권리를 동등하게 인정하고 공동의 이익을 추구하는 사람이다.

커처(Cutcher, 2013)는 미술교육의 역할을 논하면서 개인의 창의적 잠재력 개발은 교육의 선택이 아니라 기본 인권에 해당되며 이것이 창의성과 민주주의 간의 연관 관계를 증명한다고 보았다. 또한 이 잠재성의 개발은 특별한 교육 과정이 아니라 매일의 교육 환경 안에서 이루어져야 함을 강조했다. 이 주장에 따르면, 그러한 교육 과정을 거쳐 성인이 되어 세상에 나아갔을 때, 학습자는 "비판적이고 다각적인 사고를 할 수 있고, 창의적이고 협동적이며 연대를 형성할 줄 알며, 시각 문화를 해체적으로 보고 '읽을' 수 있고 문제를 해결할 줄 알고, 시민의 한 사람으로서 기여하고 충분한 소통 능력을 지닌다."(Cutcher, 2013: 320) 그 역시 이 앞에 "이상적으로"라는 수식을 두었다. 그러나 '이상'은 현실과의 괴리를 의미하는 것이 아니라 타협할 수 없는 교육의 목적이라 보아야 할 것이다. 미술교육이 인간의 창의적 잠재력을 발견하고 개발하는 과정을 통한 개인의 주체로서의 성장을 도울 정체성을 가졌음은 이상이 아닌 사실이다.

자문해본다면, 스스로 생각하고 판단하며 행동하고 책임을 질 수 있는 주체의 특징인 능동성이 현재 우리의 교육, 미술교육을 통해 길러지고 있는가를 물을 수 있다. 내

자신의 맥락에서 오히려 금세 발견되는 것은 수동적 개인의 재생산 과정이다. 교사인 내 자신의 교육 경험에 내재된 수동성은 그것이 반성되지 않을 때 동일한 방식의 교육을 통해 차세대의 속성으로 이어진다. 어찌 보면 가장 능동적인 개인의 양성과 고유성의 발현을 담보해야 할 미술교육 역시 마찬가지로 문제에 봉착해 있다. '교육'으로서의 본질을 무엇으로 개념화하고 실천하고 있는가를 묻지 않는다면 인간의 전인적 성장을 고유한 방법으로 담당할 수 있을 미술교육의 필요성은 재고될 수밖에 없다.

본 연구는 이 지점에서 자문으로 시작한다. 삶의 주체로서 성장하지 못하는 학습자들에게 미술교육과 미술교육자가 갖는 책임과 역할이 무엇인지를 먼저 내 자신에게 묻는다. 내가 가진 교육 개념이 무엇인지 자문하고 파악하지 못함으로써 프로그램 개발 위주의, 혹은 당시 유행하는 이슈 위주의 피상적 접근이 이뤄졌음을 인정하지 않을 수 없었다. 버나드(Burnald, et al., 2006)는 교사로서 실행해야 할 성찰의 기본적 중요성에 더해 예술교육<sup>1</sup>에 종사하는 교사의 성찰은 그 직무의 전문성에 해당되는 요구로 보았다. 그의 주장에 따르면, 새로운 시각과 지식을 바탕으로 가치관의 형성 과정을 도와야 하는 예술교사에게 성찰하는 능력은 교육적 전문성에 해당됨과 동시에 교육의 자원이다. 그리고 실제 자신의 성찰 일지(日誌)의 일부를 기록하여 교사의 구체적 성찰이 이루어질 때야 그 교육이 피상성을 털어내고 실제성을 떨 수 있음을 제시했다. 이 주장은 교사로서 가져야 할 성찰 의무와 그에 더해 미술교사 고유의 성찰 능력에 대한 요청을 모두 제기한다. 미술교육의 실제에서 교사의 성찰에 대한 이 두 측면의 강조에 전적으로 동의한다.

이 연구는 연구자가 고등학교 내에서 운영한 공방 수업의 성찰 과정을 기반으로 한 실행적 체험 연구로 이뤄졌다. 미술교육을 실행하는 교사로서 교육의 본질과 미술교육에서의 실천에 대한 문제 제기는 우선적으로 내 자신이 실행하고 있는 교육 현장을 보도록 했고 현재 교육 체험의 성찰과 실행의 순환 과정을 통한 연구로 이어졌다. 교육의 문제를 근본적으로 제기할수록 교사 자신의 매시간 수업이 이 문제의 중심에 있다

---

<sup>1</sup> 그는 음악과 무용을 포함하여 'arts education'으로 통칭했다.



는 사실을 정확히 인식해야 할 필요성이 분명해졌다(조용환, 2012b).

“지금 우리 사회가 앓고 있는 교육의 병폐, 교육의 난맥상은 무엇보다 ‘교육다운 교육’에 대한 진지하고 철저한 관심과 반성의 부족에 기인한 것”이며 그것은 “교육의 이름으로 교육 아닌 술한 일들을 자행하면서 그것이 어떤 문제를 야기하고 있는지 심각하게 따져보지 않았던 데 기인”(ibid., 6)함을 인식한다면, 교육으로서의 미술교육이 이러한 교육의 본질을 얼마나 고민하였으며 그 본질과 실제 교육 상황은 얼마나 연결되어 있는가를 묻는 과정은 자신의 교육 현장에서 시작될 수밖에 없다. 김춘일(1989: 25)은 일찍이 현대 사회의 교육이 “목적을 상실한 도구적 인간을 기른 것”에 불과했음을 진단하며 미술교육이 그 고유한 방식으로 인간 성장을 위해 노력해야 할 필요와 책임이 무엇인가를 물었다.

한편, 교사의 성찰과 물음이 교육의 핵심을 이룬다 해도 교육의 중심이 학습자라는 본질과 결국 이 성찰 역시 학습자를 위한 교육의 구성 요소로서 강조하는 것이라는 사실을 간과해서는 안 된다. 교육은 본질적으로 학습자를 위해 존재하고 학습자 때문에 존재한다. 그렇다면 교육의 실제인 수업이 이루어지기 위해 학습자의 실질적이고 실존적인 현 상태를 파악하고 그 지점에서 어떠한 교육이 어떤 방법과 방향으로 시작될 수 있는가를 아는 중요성은 더 강조할 필요가 없다. 이 연구의 바탕인 공방(工房)은 연구자가 미술교사가 아닌 다른 직무로 근무하던 고등학교에서 만난 학생들 중 미술교육의 특성을 바탕으로 한 개별적이고 창의적인 교육 경험이 필요한 이들이 있다는 판단 하에 시작된 교육 소공동체이다. 각 학생들의 성향과 상황은 모두 상이했으나 한편으로 이 다름의 바탕에 있는 공통점이 있었다. 이 중요한 공통점이 무엇인가를 함께 알아 나가는 과정이 이 연구의 중심에 위치한다고 할 수 있다.

그 공통점에 가장 적합한 것으로 발견한 단어는 ‘침묵’이다. 단순히 발화적 의미로 한정할 수 없는 이 침묵은 한 번에 발견되고 정의되지 않는 다층적인 의미를 가지고 있다. 무엇보다 학생들 각자의 고유함을 발견하고 성장해가는 과정을 능동적으로 시작하기 위해서는 이 침묵의 의미를 깊이 이해해 나가야 할 필요가 있으며 그 과정에서

침묵으로 '태도변경'을 제기하려 한다. 미술교육은 그런 면에서 고유한 책임과 장점을 동시에 가지고 있다고 볼 수 있다. 침묵을 비롯한 몸 언어와 말 언어 등, 시각 언어와 조형 언어만이 아닌 다양한 형식의 언어를 교육의 과정 안에서 사용해야 하는 성격을 가진 미술교육은 침묵의 의미를 파악하고 개별적인 교육을 시작하는 데에 가장 적합한 조건을 갖추고 있다.

이렇게 공통적이고 개별적인 접근을 태도변경의 과정을 통해 진행하는 것이 실제 교육적 실천으로 이행되기 위해서는 성찰과 실행이 구체적 수업으로 이루어져야 한다. 매시간의 수업은 교육의 목적을 향하는 일관성을 지니면서 한편으로는 성찰의 순환을 통해 새로워지는 과정이 될 수밖에 없다. 이것은 사실 수업의 본질을 묻는 질문으로 이어진다. 수업을 통해 실현되는 교육의 개념에 대한 자문과 실제 수업 간의 정합성을 양편을 오가며 묻는 과정은 수업의 본질을 실현하는 기본 방식이자 한편으로 실행적 연구의 기본 구조라 할 수 있다. 이 과정이 되지 못할 경우 앞서 내 자신의 교육 경험 성찰에서 밝혔듯이 목적이 분명치 않은 프로그램 개발 위주와 그 의미가 분명치 않은 교육 유행어들의 사용으로 이어지기 쉽다. 학생들 각자가 자신의 주체성을 형성해 나가는 과정을 교육을 통해 실현하는 방법은 수업을 통해서라는 사실 하에, 미술교사로서 필요한 이론적이고 실질적인 토대는 무엇인지 공방에서의 실행적 체험 연구 과정을 통해 찾아보고자 한다.

이 연구의 바탕이 되는 공방 수업은 그 규모와 특이성 면에 있어서 공교육 내 정규 교과교육의 사례도 아니고 교사이자 연구자의 자율성이 상당히 보장되는 특성을 가지고 있어 보편성을 담보할 수는 없다. 그러나 미술교육 과정이 가져야 할 교육으로서의 본질적 속성과 미술교육으로서의 본질적 속성을 내포하고 있는 한 예로서 이 연구를 통해 제기하는 물음을 함께 고찰해 나아가는 데에 적합한 현장이라 본다. 이어지는 제I 장 3절에서 이 현장을 통해 연구가 시작된 배경을 나의 체험과 성찰의 과정을 기술함으로써 제시할 것이다.

더불어 미술교육을 통한 주체성 형성 과정에 대한 이 연구를 시작하며 직면한 개

인적 어려움 중의 하나이자, 한국의 미술교육 연구자들이 보편적으로 겪고 있다고 보이는 난관을 밝히고 시작하는 것이 연구의 필요성과 목적을 보다 명확히 할 것이라 생각한다. 그것은 개인적 차원에서 미술교육을 통한 주체성 형성 과정을 경험하지 못한 어려움에 더하여 국내 미술교육 연구과 교과서의 성격이 가진 주체성 부족의 역사성이다. 미술교과서의 내용, 성격, 구조 자체가 개화기 이후 근대 정신성의 주체적 고민 과정이 미처 자리 잡지 못한 상태에서 근대적 외관의 수동적 이식의 방식으로 이루어졌음을 부정할 수 없기 때문이다(이성도, 2013). 교과서의 형성과 실행에 내재된 정신성이 주체적이지 못한 현실을 인정하는 것은 교사이자 연구자로서 자신의 실행과 교과서의 특성을 비판적으로 볼 수 있도록 하는 기본 바탕이 될 수 있을 것이다. 그리고 이러한 능동적이고 비판적인 사고방식을 통한 교사의 성찰과 실행이 그 교육 과정을 통한 학습자의 주체로서 성장을 독려할 수 있을 것이라 기대한다.

## 2. 연구 문제

앞서 밝힌 연구의 필요성과 목적을 기반으로 이 논문에서 제기하는 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 삶의 주체로서 성장하지 못하는 학습자들에게 미술교육자가 갖는 책임과 역할은 무엇인가? 학습자가 자기 삶의 주체로 성장하지 못하는 것은 비단 미술교육만의 책임이 아니며 교육 전반에 제기해야 할 근본 문제임을 앞서 제기했다. 미술교육은 교육으로서의 보편성 안에서, 그리고 미술교육으로서의 고유한 맥락에서 이 책임을 가진다. 미술교육은 미적인 경험이 가진 '경험의 온전성'(Dewey, 1934)을 바탕으로 인간의 전인적 발달을 도울 수 있는 영역이다. 최근 몇 년간 국내에서 지속적으로 제기된 '인성교육' 맥락에서의 미술교육에 대한 재조명과 타 교과와의 연계 및 통합적 접근의 가능성에 대한 연구들(손지현, 2011; 이지현, 2011)은 미술교육의 특성이 교육의 근본 역할을 담당할 방법을 찾는 제안들이라 할 수 있다. 구체적으로는 청소년 시기에 다수가

겪고 있는 '위기 사태'에 대한 대책으로서 제안한 미술교과를 통한 인성교육 실천안도 발견된다(김정희, 2013). 미적 경험에 따른 미적 안목의 형성이 인간의 기본 가치를 판단하도록 하는 것을 바탕으로 자기 조절력과 자발적 표현 능력을 기르고 자기 성찰의 기회를 갖게 함을 강조한 이 접근은 그만큼 학교교육에서 이루어지는 미술교육의 내실화와 정상화의 필요성을 강조한다. 이러한 제도적인 내실화와 타 교과와의 통합적 접근은 모두 미술교육 연구에서 중요한 사안들이다. 이 연구에서는 나아가 그러한 변화와 실행을 가능하게 하는 보다 근본적인 지점을 질문하고자 한다. 이 첫 번째 연구 문제는 이 연구가 시작된 필요성에 해당되며 교육 실행으로서의 연구 과정 동안 지속적으로 묻는 질문이 될 것이다. 스스로 사고하는 능동성을 기르는 교육을 경험하지 않은 교사로서 능동성을 그 핵심으로 하는 주체성을 갖춘 개인을 성장하도록 돕는 교육을 가능하도록 하기 위해서는 기존 수업 방식의 검토나 수정 차원이 아닌 자기 교육의 개념 정제와 실천 방식을 진단할 필요를 우선적으로 제기하지 않을 수 없었기 때문이다.

둘째, 미술교육에서 학습자 고유의 주체성 형성 과정을 돕기 위한 개별 교육을 시작하는 과정에서 발견되는 침묵의 의미는 무엇인가? 앞서 연구의 필요성과 목적에서 밝혔듯이 이 '침묵'은 언어의 발화적인 측면에서만이 아니라 실존적인 측면을 포함한 다층적 의미를 가지고 있었고 학생들 각자의 고유함을 발견하고 발현하도록 돕기 위해 깊이 이해되어야 할 현재의 상태와 직결되어 있다. 이 연구를 통해 이 침묵의 의미를 찾아 나가는 과정은 학습자들의 고유함을 미술교육의 특성인 다양한 언어적 맥락을 통해 발견하고 발전시키는 과정과 함께 이루어질 것으로 본다. 이는 학습자 개개인의 실존적이고 실질적인 현재 시점을 발견하고 거기에서 어떠한 방식과 지향으로 교육이 이루어져야 할 것인가의 방법을 찾는 데에 미술교육이 갖는 장점이자 의무와 연결되는 문제라 할 수 있을 것이다.

셋째, 미술교육이 학습자의 주체성 형성 과정을 돕기 위해 수업에서 요청되는 속성은 무엇인가? 이 문제는 앞서 두 문제의 종합임과 동시에 구체적인 수업에 대한 질문으로서 교사가 가진 미술교육 개념이 수업의 실재를 통해 어떻게 실현될 수 있는가를

문기 위해 제기된다. 학생들의 공방 교육 경험 기술과 언어 형식을 중심으로 한 분석 과정을 통해 드러나는 교육적 상호작용을 통해 이 속성들을 함께 파악할 수 있으리라 기대한다. 또한 이 문제는 특정 프로그램이 교육의 문제를 해결하리라 보는 관점에 반대하여 제기하는 것임을 분명히 하고자 한다. 로저스(Rogers, C. R)는 학습자가 스스로 생각하고 능동적으로 행동하는 방법을 학습하도록 하는 데에 있어 교사의 교수기술이나 시청각자료, 프로그램 등이 자료로서 한두 번 이용될 수는 있어도 근본적인 촉진의 조건이 되지 못함을 강조한다(Rogers & Freiberg, 1994). 구체적 수업은 전적으로 교육의 개념 본질을 묻고 실행하는 예들이므로 학습자의 학습 과정과 개별 발달에 따라 끊임없이 유동적으로 움직인다. 실행적 체험 연구의 중심인 수업의 기술과 분석 과정을 통해 특정 교육 프로그램의 유형화가 아니라 학습자의 주체로서 성장을 교육의 목적에 둔 수업을 구성하는 속성들을 발견하는 과정을 이행할 것이다.

이상의 세 문제를 중심으로 이루어지는 이 연구의 과정에서 필요가 제기된 이론적 고찰을 제II장에서 시행할 것이다. 주체성을 형성하는 과정을 미술교육의 맥락에서 돕기 위해서는 주체성의 개념 및 이와 연결된 미술교육의 특성 등에 대한 이론적 고찰이 병행되어야 한다. 특히 미술교육에서 교육 실재를 이루는 언어에 대한 이론적 고찰은 교육 실행의 과정에서 학습자의 주체적 성장에 필요한 교육적 지원을 민감하게 이행할 수 있는 바탕을 마련할 것이라 기대한다. 제III장에서는 공방의 학생들 중 두 명의 교육 체험 과정을 상세히 기술함으로써 미술교육 맥락에서 학습자가 삶의 주체가 되는 과정을 살펴볼 것이다. 제IV장은 미술교육에서 개인의 주체성이 형성되는 과정을 보다 면밀히 알아보기 위해 미술교육을 구성하는 언어 형식들을 중심으로 공방의 수업을 분석하려 한다. 이 과정을 통해 제V장에서는 연구 과정을 통해 도출한 해석, 즉, 침묵의 의미 발견의 과정을 중점적으로 제시하고 제VI장에서는 요약과 결론으로 함의와 적용을 제안하며 맺을 것이다.

### 3. 연구의 시작과 경과: 체험과 성찰

이 연구는 앞서 밝혔듯이 학생들과의 만남과 수업 안에서 교사인 내 자신에게 던져진 질문을 성찰하는 과정에서 시작하여 수업의 실행을 변화시키며 해석학적 순환이 이루어지는 과정이 중심을 이룬다고 할 수 있다. 그러므로 연구의 시작에서 전환점을 거쳐 연구가 경과해 나가며 거치게 된 해석학적 순환에 따라 연구의 질문이 더 구체화되고 변화되는 초반의 과정이 중요성을 갖는다. 이 시작과 경과를 담고있는 체험과 성찰이 연구 방법 면에서 실행적 체험연구의 속성을 바탕으로 삼고 있는 본 연구 특성을 드러낸다는 측면에서 상세한 기술을 통해 제시하려 한다.

#### 1) 연구의 시작

본 연구의 실행적 바탕이 되는 '빛샘여자고등학교'의 '보리공방'<sup>2</sup>은 2015년 6월에 기획되어 9월부터 운영되었고 2017년 현재 3년째 개설되어 진행되고 있다. 빛샘여자고등학교는 가톨릭 수도회에서 운영하는 사립 여자 고등학교로서 같은 수도회에서 운영하는 여자 중학교와 한 교정 안에 있다. 고등학교는 3개 학년 각 8반으로 구성되어 있다.

보리공방 운영 기간 중 본 연구에 포함된 기간은 2015년 6월부터 2017년 7월까지이다. 매주 1회 방과 후 두 시간에서 두 시간 반 동안 한 학기 10회씩 수업이 이루어지며 인원은 8-9명이고 고등학교 1, 2학년을 대상으로 한다. 모집 방식은 학교 교직원들 전체가 참여하는 신학년 협의회나 안내 회람을 통해 공방의 의의와 운영 계획을 공유하고 1, 2학년 학생들 전체에게 공개 모집 안내를 한다. 학교 내에서 외적인 문제를 일으키지 않지만 내적인 어려움을 겪고 있는 학생들을 연구자가 알게 될 경우 개인적으로 신청을 제안하고, 담임 교사들이 개인 사정을 충분히 파악하고 추천하는 학생들도

---

<sup>2</sup> 이 연구에 등장하는 학교명과 공방 이름, 학생들과 교사들의 이름은 모두 가명이다.

신청에 우선순위를 두었다. 공방의 커리큘럼 자체에 흥미가 있는 학생들도 개인 신청을 할 수 있게 해 '문제가 있는 아이들의 해결을 위한 교실'이 아니라 '학교 안에서 함께 미술 활동을 하는 창작 공동체'로 운영했다.

보리공방은 빗샘여자고등학교에 본래 존재하지 않던 교육형태였고 이를 시작할 당시 연구자 본인도 학교에서 미술교사가 아닌 교목담당 수녀<sup>3</sup>로서 근무하던 중이었다. 학생들의 교육적 필요를 내 자신이 할 수 있는 방법으로 응답하기 시작한 것이 보리공방이었고 그 시작은 지영이와 만남이었다. 지영이는 2015년 당시 빗샘여자고등학교 2학년이었고 나와 처음 만난 것은 3월 예비자교리반<sup>4</sup>에서였다. 중학교 재학시기부터 겪은 개인적 어려움이 작년 고등학교 1학년 당시 크게 분출되었고, 이 조절을 돕기 위한 약을 복용하고 있었다. 누구의 권유도 없이 스스로 교리반에 신청한 것을 안 교사들은 지영이가 꾸준히 잘 할 수 있겠냐고 걱정을 내비쳤다. 나 역시 교리반이 모이는 첫 날부터 짧은 시간 동안 심한 감정적 기복을 보이는 지영이를 만나고는 내심 우려가 됐다. 그러나 막상 교리가 시작되자 지영이는 한 번도 결석하지 않았고 가장 정확하게 시간을 지켰다. 종교실 창밖에 지영이가 걸어오는 것이 보이면 시계를 다시 보지 않아도 수업 시간이 된 것을 알 수 있을 정도였다. 교리 수업 동안에도 삶의 본질에 대해서, 삶과 죽음, 신과 인간 등 교리 안에서 다루어지는 주제들에 대해 가장 깊이 생각하고 질문하는 이도 지영이었다.

5월이 되어 교리를 받고 있는 학생들과 개인 면담을 하는 주가 되었다. 교리반에서 간식을 주면 유난히 신나게 먹고는 화장실에 가는 것이 반복되는 지영이가 이상하다는 생각이 들어 어느 날 붙잡고 물었다. 말을 돌리며 잠시 머뭇거리다가, 먹고 토하는 것이 이미 버릇이 되어 거식증으로 오래 고생했다는 대답을 해왔다. 이날 이후 나와 약속

---

3 연구자는 빗샘고등학교를 운영하는 수도회에 소속된 가톨릭 수녀로서 이 학교에서 가톨릭에 관련된 교육이나 행사 등을 담당하는 수녀로 파견되어 근무했다.

4 가톨릭 세례를 받기 위해 필요한 교육 과정으로서 이 학교에서 개설된 교리반의 경우 1년간 주 1회 수업과 연2회 이상의 개인 면담을 기본으로 하였고 당시 교목 수녀였던 연구자가 담당하였다.

하며, 음식을 먹고 토하지 않고, 밥 대신 먹던 콜라도 줄이기로 한 지영이는 면담을 시작하자마자 이 약속을 어렵지만 지키고 있다며 자랑스럽게 이야기했다. 큰 키에 깡마른 지영이는 벌써 2킬로가 쪼다고 했다.

연구자: 너 참 대단하다. 교리에 어쩔 한 번도 늦지도 않고 빠지지도 않았니.

김지영: (웃으며) 책임감이죠. 하기로 했으면 열심히 해야죠. 사실 저 교리반 재미 있어요. 좋아요. 생각할 수 있구요. 이야기도 할 수 있구요. 맛있는 간식도 주시고. 헤헤. (웃음)

.....(중략).....

연구자: 지영아, 너 참 의지가 대단한 것 같아. 존경스러워.

김지영: 제가요? 그런가? 전 잘 모르겠는데. 저 학교 겨우 다녀요. 사실 학교 왜 다니는지 모르겠어요. 그냥 억지로 앉아 있는데. 이게 의미가 있는 건가 하는 생각 솔직히 많이 들어요.

이어서 가정 상황과 중학교 시절 이야기를 담담히 하는 지영이를 보며, 학교에 왜 다니는지 모르는 것만이 아니라, 세상에 왜 살아야 하는지를 모르고 있다는 생각이 들었다. 왜 학교를 다녀야 하는지, 왜 살아야 하는지 쉽게 이야기할 수 없었다. 어떤 말도 충분히 지영이의 입장이 되어 건넌 수 없다는 막막함과 지영이의 오래된 '의미를 못 찾는 상태'가 이렇게 지속되면 삶을 포기하는 극단적 선택으로 스스로를 내몰 수도 있다는 위기감이 엄습했다. 그러는 중 패션디자이너가 되고 싶다는 이야기가 크게 들렸다. 초, 중학교 초기까지 과학 영재로 뽑혀 별도의 교육도 받았던 지영이는 현재 공부하는 거 의 포기했고 학교에 '견디며' 나오는 데에 최선을 다하고 있었다. 그 와중에 지영이의 꿈인 패션 디자인은 막연한 희망이 아니라 스스로 열정을 다해 실현하고 있는 분명한 현재였다. 이미 혼자 옷 패턴을 지어 입을 수 있는 실력을 갖추고 있었고 어떠한 작업을 하고 싶다는 분명한 구상과 독창성이 있었다. 학교에서 창의적인 작업을 하면서 온



전히 속할 수 있는 작은 공동체가 있다면, 창작 활동을 하며 생각을 나누고 서로를 존중하는 창의적 공동체가 만들어질 수 있다면 지영이의 생명력이 더욱 살아날 수 있겠다는 생각이 들었다. 지영이와 경우는 다르지만 내 입장에서는 비슷한 고민을 하게 되었던 학생들 몇 명의 얼굴이 더 떠올랐고 며칠을 더 고민하다가 학교 내에서 일하고 있는 수녀 회의를 거쳐 학교에 공식적으로 이 제안을 공유했다.

최 교감: 아침에 교장수녀님께 이야기 들었습니다. 저는 개인적으로 우리 아이들에게 꼭 필요한 프로그램이라는 생각이 듭니다. 제가 먼저 해달라고 제안할 순 없지만 이렇게 먼저 해주시겠다고 하면 좋지요. 수녀님이 제안하신 그런 프로그램이 꼭 필요한 애들이 많습니다. 언제부터 시작하길 바라시나요?

연구자: 이제 1학기가 거의 끝나가서, 2학기 시작하는 대로 할 수 있으면 좋겠다 싶은데요, 가능할까요?

최 교감: 네, 그럼 되겠네요. 그런데 제가 말씀 드리고 싶은 것은, 이건 본질적인 건 아닌데, 현명하게 해야 되는 문제입니다. 실질적인 건데요. 학교라는 조직 안에서 이런 새로운 걸 시작하려면 신경 써야 할 게 많습니다. 민감할 수 있는 건데요, 우리가 미술과, 인성부, 상담교사 등이 있지 않습니까? 지금 이 프로그램의 성격이 여기와 다 연관이 있는데, 이 부서들도 각자 자기 소임을 다 하고 있다는 말이죠. 새로 이걸 시작하면서 어떻게 부를 것인가, 그 성격을 규명하는 게 중요할 수 있습니다. 그 영역들을 건드리지 않으면서요. 이름을 뭘로 부르시겠습니까?

연구자: 안 그래도 학교에서 선생님들이 최선을 다해서 하고 계신데 제가 이렇게 끼어드는 건 아닌가, 조직의 구조가 있는데 할 수 있을까, 제가 미술 전공자로 지금 여기 있는 것도 아닌데 괜히 무리한 시도를 하는 게 아닐까, 고민을 많이 했는데요, 교감 선생님 말씀대로 선생님들 하시는

영역을 침범하지 않고 그 사이에서 조용히 할 수 있을 것 같습니다.  
이름은..... 보리공방으로 지으면 어떨까 하는데요. 공방이라고 붙이면  
어디에도 걸치지 않을 것 같아서요.

최교감: 공방이라... 좋네요. 그럼 아이들 모집은 어떻게 하시겠어요?

연구자: 제가 이 공방을 생각하게 된 게 김지영 면담하면서였거든요.

최교감: 아, 김지영이요. 그래요, 지영이가 함께 하면 좋겠네요.

연구자: 네, 지영이랑 몇 명 제가 생각한 아이들이 있구요, 담임 선생님들께서  
혹시 이 프로그램에 추천하실 아이들이 있으시면 또 받구요, 그리고  
이 프로그램이 단지 학교에 부적응이거나 문제가 있는 아이들의 모임  
으로 운영되는 게 아니고, 미술 창작활동을 하는 학교 내 작은 공동체  
라는 정체성이 참여하는 아이들에게도 있어야 해서요, 전체 공지를 내  
서 자발적으로 신청하는 아이들도 받으면 어떨까 합니다.

최교감: 네, 좋습니다. 그럼 미술치료라든가 그런 말은 안 쓰시겠습니까?

연구자: 네, 치료적인 목적은 들어있지만 실제로 미술치료 프로그램도 아니고,  
정말 공방으로 운영하겠습니다. 선생님들께는 좀 더 자세한 취지를 설  
명 드리겠지만요.

연중에 시작하게 되어 별도의 예산은 없었지만 학교 여기저기에 다른 프로그램을  
하고 남은 재료들을 모으고 수녀원에서 재료비와 간식비를 얼마만큼 지원 받아 공방을  
시작하게 되었다. 다행스럽게도 교사들은 갑작스럽게 시작된 이 프로그램을 반겼는데  
개별적으로 섬세한 접근을 필요로 하는 아이들이 도움을 받을 수 있는 수업이라고 여  
겨 학생들을 보내기 시작했다. 이때 가장 먼저 추천이 들어 온 학생이 Ⅲ장을 통해 주  
체로 성장하는 과정을 보여 줄 수명이다.

그런데 한편으로 내 입장에서는 학교에서 미술 관련한 수업을 하는 교사가 아니라  
종교를 담당하는 수녀로 일을 하다가 지영이를 만나 갑자기 시작한 미술 수업이었기

때문에 미술교육에 대한 새로운 성찰을 바탕으로 한 새로운 수업을 준비하지 못했다. 수녀원에 오기 전 주로 하던 교육 방식인 '미술치료의 목적을 가진 미술교육'을 다시 진행하면서 2학기에 8명으로 시작한 공방은 익숙한 방식 안에서 잘 운영되어 갔다. 그러나 스스로 교육에 대한 가장 중요한 것을 묻지 않고 있다는 갑갑함이 가시지 않았다.

그러던 중 지영이가 결국 극단적 선택을 했다가 다행히 건강을 회복하는 과정을 겪고, 나에게도 큰 좌절과 질문의 시간이 이어졌다. 교육의 역할이 무엇이며, 그 무엇을 어떻게 해야 하는 걸까, 내가 지금 하고 있는 교육이란 것이 그저 '견디게' 하는 것이 다인가. 질문이 지속됐지만 답을 찾을 수 없는 한 학기가 마무리되었다. 학교 측에서는 오히려 보리공방을 학교 내에서 정식 예산을 받을 수 있는 프로그램으로 안정화시켰고 담임교사들도 각자 자신의 반에서 아이들을 보내고 싶다고 많은 문의를 해 왔다. 새 학기의 시작이 가까워 오면서도 계속되던 질문이 다른 아이들을 통해 구체적인 전환기를 맞았다.

## 2) 연구의 전환점과 경과

어느 날 고2가 된 다영이<sup>5</sup>에게서 급한 연락이 왔다. 공부 방법을 묻는 질문이었다. 고1까지 학교 공부나 성적에 큰 중요성을 부여하지 않았던 아이였기 때문에 의외의 질문이라 생각하면서도 내심 반가웠다. 공부를 하겠다니, 우선 만나서 이야기를 들어봐야겠다는 생각이 들었다.

방과 후에 다영이를 만나기로 한 시간, 마침 고3이 된 지선<sup>6</sup>이 나에게 학교 공방 수업하러 오는 날이 아니냐며, 힘들다고 만나고 싶다는 연락을 해왔다. 다영이와 지선

---

<sup>5</sup> 연구자는 가톨릭 수도자로서 본 수도회에서 운영하는 고등학교에서 2015년 종교 교육을 담당하는 교사로 일하였고 다영이는 당시 고등학교 1학년 재학 중에 연구자에게 가톨릭 교리 수업을 받고 세례를 받았다. 2016년 1, 2학기에는 연구자가 같은 학교에서 방과 후에 운영한 미술 공방 수업에 참여하였다.

<sup>6</sup> 지선은 다영이와 함께 연구자에게 2015년 가톨릭 교리를 받았으며 같은 해 2학기에 개설된 공방에도 참여하였다.

이는 작년에 함께 교리반에 있으면서 잘 알던 사이라 서로에게 마침 함께 보게 됐다는 이야기를 하고 한 자리에서 만났다. 다영이가 고2가 되며 갑자기 엄마로부터 공부에 대한 압박을 느끼고 안 하던 공부를 하려니 어떻게 건드려야 할지 모르겠다고 토로하면서, 사실은 과목을 불문하고 문제를 이해할 수 없다고 했다. "며칠 전에 본 모의고사 시험지도 다 가져왔어요. 틀렸던 거 중심으로 다시 풀어보고 있는데요, 문제를 읽다 보면 무슨 뜻인지를 모르겠어요. 영어가 제일 심각한데요, 근데 사실 영어는 단어를 몰라서 더 그런 것 같아요..... 과학이랑 이런 것도요. 한글인데 문제가 뭔 뜻인지를 모르겠어요."

그때 다영이 옆에 나란히 앉아 이야기를 듣던 고3이자 선배인 지선이가 답답하다는 듯 큰 소리로 이야기를 했다. "야! 그건 읽으면서 생각하는 게 아니야! 그냥 눈으로 보고 바로 푸는 거야! 네가 아직 고2라 안 급해서 그러는데, 원래 그건 생각하는 게 아니고 머리에서 그냥 꺼내는 거야. 딱 보고 딱 답을 찾는 거라니까. 평소에 문제 많이 풀잖아? 왜 풀겠어? 그래야 시험 때 문제가 나오면 딱 고르지. 나도 고2때 너랑 비슷한 고민 한 것 같아. 근데 너 고3 되잖아? 그런 고민도 못해, 그냥 딱 보고 풀기 바쁘니까." 지선이의 말을 들으며 갑자기 심란해진 나는 다영이가 이 말에 심지어 고개를 크게 끄덕이며 "아~ 그렇구나~."하고 수긍하는 것을 보면서 마음 한 켠이 내려앉는 것 같았다.

서로 나름 진지하게 조언하고 듣고 있는 둘에게, "아이고, 애들아, 문제는 읽고 생각하라고 나오는 거지!" 하고 웃으며 다음 이야기를 이어갔지만 마음에 충격이 가시지 않았다. 학교에서 배우는 방식을 '생각하지 않는 것'이라고 당연히 여기는 아이들의 모습이 지금까지 지극한 일상으로 보이던 내 자신이 무덤과 무지가 무서울 정도였고, 당시 '세월호 참사' 이후 교육이 성찰해야 할 바가 무엇인지 고민하고 있던 데 대한 구체적인 실감이 아이들의 이 짧은 대화를 통해 밀려왔다. 아직 그 내용이 분명하지 않았지만 나의 책임 자리가 이 둘의 대화 안에 있었다.

그러나 내 스스로 이러한 교육 환경, 사회 현실 안에 익숙하게 적응해 왔기에 그

문제를 분리해서 보기란 쉽지 않은 상태였다. 그러던 중 마주한 다영이와 지선이의 이날의 대화는 갑자기 그 문제를 연결해 보여주었고 당시 '가만히 있으라'는 안내 방송에 따라 배 안에서 목숨을 잃은 아이들의 자리에 이 아이들이 있어도 마찬가지로 배를 빠져 나오지 못하겠다는 절박감이 들었다. 절박함은 방법을 찾게 만든다.

세월호 참사는 대한민국의 총체적 문제를 가장 비극적인 방식으로 드러냈다는 측면에서 국민 모두의 참사라고 할 수 있으며, 승객의 대다수가 수학여행길의 학생과 교사들이었던 사실에 더해 이들의 희생자 비율이 일반 개별 탑승자들보다 높았던 사실이 교육에 근본적인 문제를 제기하게 했다. 아직은 내 자신부터 이 참사가 던져주었던 교육의 문제를 아이들의 입장에서 바라보기를 시도하지 못하고 있었다. 그러나 다영이와 지선이를 통해 직면하게 된 현실의 속성들이 연결된 후 조심스럽게, 그러나 절박함을 가지고 “아이들이 그 동안 받은 교육이 왜 아이들을 구하지 못했을까?”라는 물음을 던질 수밖에 없었다(홍윤기, 2015: 44).

관련 연구와 저술들을 본격적으로 찾아보았다. 이 참사에 대한 진실 규명과 반드시 따라야 할 사회적 반성과 개혁의 요청에 대한 연구가 끊임없이 일어나고 있었고(김선우, 2014; 김진호, 2014; 대한변호사협회, 2014; 민주사회를 위한 변호사 모임, 2014; 우석훈, 2014; 세월호 참사 시민기록위원회, 2015; 오준호, 2015; 이충진, 2015; 박찬구, 2016; 진실의 힘 세월호 기록팀, 2016), 교육적 맥락에서의 이론적, 실제적 성찰은 좀 더 이후 시점부터 시작되었지만 지속적으로 진행되고 있음을 확인할 수 있었다(홍성태, 2014; 권순영, 2015; 양은주, 2016). 그 중 발견한 추모 시집에서 읽은 나희덕의 시는 나의 미온한 성찰의 태도에 경종을 울렸다(고은 외, 2014: 19).

아이들은 수학여행 중이었다.

교실에서처럼 선실에서도 가만히 앉아 있었다.

가만히 있으라, 가만히 있으라,

그 말에 아이들은 시키는 대로 앉아 있었다.

컨베이어벨트에서 조립을 기다리는 나사들처럼 부품들처럼

주황색 구명복을 서로 입혀주며 기다렸다.

그것이 자본주의라는 공장의 유니폼이라는 것도 모르고

물로 된 감옥에서 입게 될 수의라는 것도 모르고

아이들은 끝까지 어른들의 말을 기다렸다.

움직여라, 움직여라, 움직여라,

누군가 이 말이라도 해주었더라면

...(중략)...

지금도 교실에 갇힌 아이들이 있다.

책상 밑에 의자 밑에 끼여 빠져 나오지 못하는 다리와

유리창을 탕, 탕, 두드리는 손들,

그 유리창을 깰 도끼는 누구의 손에 들려 있는가.

아이들은 스스로 생각하고 판단하여 그에 따라 몸을 움직여 행동하는 것이 당연하지 않은 교육을 받으면서도, 그러지 못하면 생존을 위협받기까지 하는 사회에 살고 있음을 인정하지 않을 수 없었다. 내가 받은 교육과 그에 이어 내가 행하고 있는 교육이 그러한 인간상을 만들고 사회 구성을 뒷받침했기 때문이다. 시인은 '움직여라'는 말을 누가 '해주었더라면' 하고 바라지만, 그것을 바라는 것 역시 이 상황에서 생존을 위해 생각하고 움직이는 주체가 아이들이 아님을 의미하지 않는가 질문하게 된다. 즉, '유리창을 깨는 도끼'를 누군가 들고 오기 전에, 아이들은 '가만히 있으라'는 거스를 수 없을 것 같은 외침<sup>7</sup>을 거슬러 밖으로 나와야 한다.

---

<sup>7</sup> 2014년 4월 28일 인터넷 뉴스 매체인 '뉴스타파'에 세월호 희생자 박수영군의 아버지 박종대씨가 공개를 요청하면서 제공한 박군의 휴대폰에 침몰 당시를 담은 동영상 기록을 보면, 배가 기울면서 침몰하기까지의 시간 동안 선내 안내방송이 '위험하니 자리를 지키라', '가만히 있으라', 등의 내용만으로 크고 반복적으로 들리고 있는 것을 확인할 수 있다. 사고 상황에서 유일하게 울려 퍼진 강력한 지시의 성격을 가진 이 안내 방송은 그것을 지키지 않을 경우 큰 사고가 일어날 수 있으며 오히려 움직이면 참사가 일어날 것임을 경고하며 상황을 지배하고 있다.

스스로 느끼고, 생각하고, 결정하며 행동할 수 있는 존재는 자기 삶의 주체로 사는 이다. 온전한 경험을 할 수 있는 이, 즉, 자신의 외부 환경과 자기 내면과의 상호 작용 안에서 느끼고, 생각하고, 의견을 갖고, 행동하며 책임지는 삶을 사는 이로서 성장하는 것은 교육이 책임져야 할 몫이 아닌가. 특히 미술교육은 이 하나의 경험(Dewey, 1934), 온전한 경험의 속성들로 구성된 미적 교육을 정체성으로 갖는 영역으로서 구체적이고 분명한 책임을 갖는다고 볼 수 있다.

이후 본격적으로 이어진 반성의 과정은 내가 받은 교육의 속성과 그로 인해 비판 없이 갖고 있는 교육에 대한 개념, 그리고 그것이 필연적으로 재생산해 내는 같은 방식의 교육에 대한 점차적인 자각이었다. 자신에게 질문하기 시작하자 정부와 교육 당국, 타인의 책임이 아니라 나의 사고방식과 무덤, 그에 따른 각종 교사로서의 실행들과 여기에서 비롯되는 학생들의 비주체적 성장의 책임이 인과적으로 나에게 연결되어 있었다. 정확히는 나의 책임이었고 그 책임을 인정하는 만큼 조금씩 교육의 자리가 다시 보였다. 수녀님들과 함께 교육에 대해 공부하는 자리에서 이 고민을 나누었다. 아이들이 현재 경험하고 있는 교육이란 무엇인지, 내 자신은 그것을 무엇이라 생각하고 그에 따라 무엇을 해 왔는지를 직면하는 과정은 무척 불편했다.

사실 좀 화가 났어요. 딴 사람보단 제 자신한테요. 최근에 대학원에서 미술교육 전공하는 선생님들과 지금 대학과 연결된 사업들에 대해서 이야기할 기회가 있었거든요. 미술교육이라는 이름으로 너무 많은 사업들을 하잖아요. 교육 사업. 그게 다 교육이라는 이름으로 하는 건데 사실 그렇게 이름을 붙일수록 진짜 교육이 뭔지를 안 물어보게 되는 거예요. 다른 선생님들 이야기를 들으면서 처음에는 화가 났었거든요. '창의 인성'이니 하면서 그 정체가 정확하지 않은, 많은 말을 다 교육에 갖다 붙이는 정부나, 그걸 받아서 사업화시키는 이들이나. 근데 진짜 화가 난 건 가만 보니, 그게 제 자신이었어요. 제가 하던 방식이었던 거예요. 교육이라는 이름으

로. 제 자신에게도 묻지 않고, 교육이 뭐냐고, 다른 사람도 물을 필요를 없게 하고. 뭔가 막 많이 좋아 보이게 해 났으니까. 목적, 교육의 본래 목적은 찾기도 하기도 힘드니까, 그 주변에 잔뜩 화살 맞추면서 합리화하고, 자, 이거 보세요, 하면서.

미술교육을 공부하고 미술교육자로서 연구와 실행을 해왔다고 자부했으나, 사실은 교육의 개념이 무엇이며 나는 무엇이라 생각하고 있는지 자문해 보지 않았고 그에 따라 미술교육의 본질적 속성이 아닌 비본질적이고 외적인 '프로그램들'의 합으로 교육을 구성해 왔음을 인정하지 않을 수 없었다. 비본질적인 것일수록 외적으로 화려하였으며 다양한 이름과 수식을 곁댔다. 그리고 그 이름과 수식의 정체가 질문되거나 명확해지지 않았으므로 그 명명들 하에 실행되는 교육들은 교육의 본질과 언제나 떨어져 있었다. 미술교육이 인간의 전인적 발달에 주요한 역할을 한다는 '상식'은 미술교육에 관련된 정책부터 미술교육 분야의 연구들, 미술교육의 이름으로 이루어지는 공교육과 사교육의 현장들에서 내 자신의 작은 실행까지 그 정확한 의미가 무엇인지 질문되지 않는다면 정작 '전인적 발달'을 추구할 수 없는 수많은 시도들의 단순한 집합이 되는 것 아닌가, 질문할 수밖에 없었다.

이러한 질문과 성찰의 과정이 지속되는 동안 나는 계속 공방을 운영하고 있었다. 오랫동안 해오던 미술교육을 더 이상은 예전과 같이 할 수 없는, 그러나 새로운 것을 하기에는 무엇을 어떻게 해야 할지 아직 모르는 고심과 혼란의 와중에 수업 동안 이루어지는 크고 작은 실행들과 아이들의 이야기가 이전과 다른 의미를 가지고 다가왔다. 매 수업을 녹취하고 분석하여 다음 수업을 준비하는 가운데 아주 조금씩 이 반성의 방향성이 지어졌고 그 방향을 제시하는 역할을 한 기점들 중 중요한 질문들이 교육 주체인 아이들 자신에게서 나왔다. 어느 날 수명이가 공방 수업이 끝나고 난 뒤 정리를 도와주다가 물었다.

이수명: 왜 학교에서 가르쳐주지 않을까요?



연구자: 어떻게 사람이 되는지?

이수명: (잠시 가만히 있다가) 어떻게 생각하는지요.

연구자: (잠시 아무 말을 못 하고) 아..... 어떻게 생각하는지.....

이날 공방 수업에 다영이의 친구이자 수명이와 같은 반인 정아가 손님으로 와서 참여했는데<sup>8</sup> 그 옆에서 평소와 달리 좀 가라앉은 모습으로 말없이 작업하던 수명이가 수업을 마치고 뒷마무리를 도와주며 그 이유를 이야기해 주었다. 평상시 학급에서 자기가 함께 지내기 힘들어하는 친구가 바로 오늘 온 정아인데 다른 것보다 말을 함부로 하는 것, 다른 사람은 전혀 신경 쓰지 않고 자기가 하고 싶은 대로 행동하는 것 때문에 스트레스가 쌓인다고 했다. 하지만 수명은 정아가 그렇게 말하고 행동하는 이유를 개인 성격의 문제 등으로 낙인하지 않고 '생각하지 못하는 문제'로 꼽았다. 그리고 '생각하는 것'은 배워야 하며, 그것이 학교에서 가르쳐줘야 하는 것임을 알고 있었다. 반면에 수명의 질문에 교사인 나는 여전히 그것이 교육의 책임이라는 것을, 교육자의 책임이라는 것을 인식하지 못하고 있는 상태임이 드러났다. 그리고 이 질문은 지속된 성찰의 과정에서 한 번씩 새로운 의미를 갖고 다시 떠올라 문제의 지평, 이해의 지평이 변화하고 있음을 알려주는 표지의 역할을 했다(Gadamer, 2012).

나의 과거 교육 경험에 대한 성찰에서부터 많은 질문들이 올라왔고 그 답은 생각만 하는 것으로 바로 도출되는 성질의 것들이 아니었다. 본격적이고 적극적인 순환의 과정은 현재 내가 진행하고 있는 수업에서 이루어졌다. 내 자신의 교육적 사고와 실천의 변화가 일어남에 따라 교육의 과정이 변화하였고 이는 학습자들이 스스로 생각하고 말하고 행동하고 자신과 타인과 사회의 맥락을 인식하고 책임감을 갖는 주체가 되어가는 변화로 이어졌다. 그 과정의 면면을 살펴보는 데에 수업 동안 이루어지는 언어활동은 중요한 구조와 기준을 제공했다. 수업에서 사용되는 언어의 방식들이 형식적으로 분

---

<sup>8</sup> 보리공방은 한 학기 최대 8명 정도의 인원으로 운영되지만 정규 참여 학생들이 스스로 공방을 오픈 스튜디오로 인식하고 친한 친구들을 한두 명씩 손님 참여자로 데려와 10명 내외로 운영될 때가 많았다.

절되지는 않으나, '말·글 언어'<sup>9</sup>와 '시각·조형 언어'<sup>10</sup>는 각각 고유한 방식으로 학습자들의 주체성 형성 과정의 매개가 되고 그 면면을 드러낸다. 그리고 교육의 목적과 실행 간의 모호해지기 쉬운 관계를 보다 구체적인 성찰과 실행이 기반이 될 수 있는 증거와 체계를 제공했다. 이 연구에서 미술교육의 언어들에 대한 이론적 고찰이 중요하게 자리하게 된 이유이다. 실행적 순환이자 해석적 순환인 수업이 거듭될수록 교사에게 이론적 탐구가 선택이 아닌 의무임을 실감할 수밖에 없었다.

## 4. 연구 방법

이 연구는 '실행적 체험연구'라 할 수 있는데, 이 체험의 주체는 교수-학습 주체 모두에 해당된다. 주체가 타자의 존재를 전제한다는 사실을 기반으로 학습주체의 체험연구는 개별 주체의 체험에 한정되는 경우에도 그 바탕에는 주체들 간의 관계가 자리한다. 그리고 이 체험을 연구로서 기술, 분석, 해석하는 태도 자체에 연구자가 체험의 주체들과 맺고 있는 교육적 관계와 지향이 내재되어 있다(van Manen, 1990).

또한, 실행연구의 '우선적 계획과 그에 따른 실행'의 구조를 가지고 시작되지 않았으나 수업의 실행 중 문제 제기와 성찰을 통한 교육 개념의 변화가 수업 실행의 구체적 변화와 성찰의 순환을 일으킨 실행 연구의 본질적 속성을 가진다는 측면에서 이 연구의 방법의 중요한 또 다른 축을 '실행적 연구'라 할 수 있다. 이는 교육 주체들 간에 일어나는 교육적 상호작용, 교수자의 반성과 실천 등으로 교육과 연구의 순환을 거치는

<sup>9</sup> 일반적으로 '언어'라 하면 말 언어(verbal language), 글 언어(written language), 그 중에서도 '언어적 상호작용'을 의미한다면 '말 언어'를 의미하는 경우가 많다. 본 연구에서도 기본적으로 '언어'라 할 때 '말 언어', '글 언어'를 의미하였으나, 미술교육의 맥락에서 '언어'의 개념을 확장하여 '조형 언어'와 '시각 언어'를 포함하는 언어의 개념을 사용하되 이 구분을 명기하였다.

<sup>10</sup> 시각 언어(visual language), 조형 언어(formative language/ modeling language)는 미술교육에서 별도의 구분 없이 사용되는 경우가 많으나, '언어'로서 기본 형식 요소와 구조, 소통의 방식을 기준으로 살펴볼 때 미술교육의 측면에서 보다 섬세하게 구분되어야 할 필요가 있다. 본고에서는 연구의 진행 맥락에 따라 이 두 언어의 개념의 차이와 공통점을 다루겠다.

해석학적 순환 과정을 그 본질에 맞도록 가장 잘 드러내고 공유할 수 있는 연구 방법이라 하겠다.

## 1) 실행적 연구

본 연구가 가진 실행적 연구의 특성을 명확히 하기 위해 실행연구의 개념을 파악하고 교육 분야의 실행 연구가 이루어지는 동향을 살펴봄으로써 이 연구가 어떠한 측면에서 교육 실행연구에 그 본질적 측면을 살리는 데 기여하는 바가 있는지 제시하겠다.

실행연구(action research)는 연구자 자신이 주체가 되어 자신의 개인적, 사회적 삶을 탐구하여 계속적으로 개선하려고 하는 과정 지향적 탐구 방법이며, 특히 교육 분야에서의 실행 연구는 교사들이 자신의 교육 활동 자체를 연구 자료로 삼아 교육과정 및 수업을 개선하기 위해 이루어진다(한상희, 2013: 106). 이는 기존의 교육 관련 연구에서 가정되었던 연구 주체와 대상간의 분리, 이론을 생산하고 적용하는 이의 분리를 극복하고자 등장했는데, 실행가가 연구의 주체가 되어 자신의 실천을 스스로 탐구해감에 따라 현장에서의 실천 행위가 곧 연구의 과정이 되는 연구 방식을 뜻한다(강지영·소경희, 2011: 198). 즉, 교사는 실행가로서 자신의 교육 현장을 연구하고 여기에서 생산되는 지식을 다시 현장에 제시할 수 있게 됨으로써 연구를 기반으로 하는 교육, 교육을 기반으로 하는 연구가 가능해진다.

조용환(2015: 16)은 실행연구의 방법론적 특징으로서 “철저한 현장 연구, 생활 세계의 실질적 개선, 실천적 지식인으로서 주체 형성, 현장 이론의 생성”을 들었다. 현장의 실천가이자 연구자로서의 교사가 자신의 문제를 온전히 파악하고 이를 개선하는 실천으로 이어간다는 것은 연구의 문제가 현장 외부에서 주어지는 것이 아니라 현장 사람을 통해 내부에서 제기됨을 의미한다. 그래서 실행연구는 하나의 교수 형태로 간주되기도 했다. 즉, “교수 행위를 향상시키고 교육적 가치관을 실현하겠다는 윤리적인 믿음을 기반으로 한 반성적 실천과 전문적 학습의 한 형태” (Holly, 2001: 285, Philips, et al.,

2010: 24에서 재인용)로서, 교육 현장의 개인과 집단이 개선해야 할 것을 밝히고 이에 대한 새로운 생각을 교실에서 실제로 시도하는 것이다. 이렇게 본다면 실행 연구는 교수 행위와 본질적인 속성을 공유한다. 교육이 일어나기 위해 교육 실재를 분석하고 거기에서 도출되는 문제점을 개선하기 위해 연구하고 시도하여 다시 이를 성찰하고 분석하는 과정을 이행하는 것은 교사로서의 정체성이 지닌 역할에 해당된다고 볼 수 있다.

실행연구를 설명하는 '나선형적 순환 구조'의 개념도 교육 현장에서 교육 주체들을 통해 일어나는 연구의 속성을 잘 드러내준다. 레빈(Lewin, 1946)이 당시 미국의 빈곤, 인종 차별 등의 사회 문제를 해결하기 위해 문제의 해당 당사자들과 문제 해결을 위한 '계획-실행-성찰-재 계획'의 과정을 반복했던 연구가 실행연구의 기초가 되었고(Mills, 2005; 강지영 · 소경희, 2011; Korthagen, 2007) 이후 여러 분야에서 발전된 실행 연구는 현장의 다양성만큼 다양한 방법으로 발전되면서도 이 나선형 순환 구조를 본질적 속성으로 공유한다. 반성적 사고 과정, 즉, 해석적 순환의 과정이 이 순환 구조의 인식적 바탕이기 때문이다. 한 번의 순환을 거친 현장은 목표한 개선의 실현 여부가 아니라 그 지향을 가지고 이행되었다는 측면에서 변화를 갖고 다른 지평으로 이동되며, 연구자 역시 경험과 해석의 순환 과정을 거치면서 이해의 지평이 변화한다. 이해의 지평이 변화함으로써 가능해지는 새로운 문제 제기가 그 다음 순환 과정을 새롭게 시작하도록 이어주는 것이다.

한편, 실행연구의 구조가 반성적 사고의 구조에 기초한다고 볼 때, 계획한 바에 대한 성찰이 반드시 실행을 마친 후에 순차적으로 일어나는 것만은 아니다. 조용환(2015)은 그 결과를 바탕으로 실천적인 성찰과 적용을 하는 것이 아니라, 연구 과정 속에 실행적인 개입(성찰과 적용)이 항상 이미 포함되어야 함을 강조했다. 교육 현장에서 일어나는 실행 연구는 그 자체가 이미 교육의 과정이기 때문이다. 이 측면에서 연구의 주체는 교사에 국한되지 않고 현장의 모든 교육 주체들에 해당된다. 현장에서 문제가 제기되었다면 교사의 반성적 사고 과정에는 그 문제의 맥락 안에 있는 모든 교육 주체들 간의 상호주관성과 상호신체성에 기반 한 인식론적이고 존재론적 관계성이 전제되어

있어야 한다. 그리고 각 주체는 자신의 삶의 맥락에서 자신의 방식으로 반성과 실천의 순환 관계를 이행하고 있으며 이 순환은 서로 연결되어 각자의 리듬과 주기를 만들면서 일어나고 있음을 의식해야 한다. 이는 실행 연구의 과정이 중층적이고 다차원적일 수밖에 없음을 의미한다(조용환, 2015). 실증주의의 한계에서 비롯된 질적 연구의 발전, 그리고 그 중에서도 현장에서 현장을 위한 지식의 도출과 뒤이은 실천의 순환을 위해 실행되는 실행연구를 그답게 수행하기 위해서는 연구자 자신이 사태를 인식하는 이러한 구조를 성찰할 필요가 있다. 그럴 때 질적 연구의 개방성도 보장될 수 있을 것이다.

국내 교육 관련 실행 연구를 보면, 우선 성열관(2005)이 교사 개인의 실천적 지식의 중요성을 환기시키는 이론적 연구물들은 축적됨에 비해 직접 수행한 실행 연구의 수는 적음을 지적하고 있음을 확인할 수 있다. 한편, 2000년에서 2010년까지의 국내 교육 관련 실행연구의 동향을 분석한 강지영과 소경희(2011)는 실행연구의 목적, 주제, 방법 측면에서 중요한 제안을 하고 있는데, 그 중 목적과 방법 면의 분석을 살펴볼 필요가 있다. 이 분석은 우선 실행 연구의 목적이 '연구자 개인의 내면적 성장'과 '사회구조 개선'을 위한 목적으로 다양화할 필요가 있음을 지적한다. 국내 교육관련 실행연구는 교사들의 수업 전문성 발달에 목적을 두고 있는데 이는 실천적 지식을 통해 전문성을 발달시킨다는 목적의 수행에는 부합하나 전체 목적 중 이것이 차지하는 높은 비율(76%) 자체가 교육 실행에서 어디에 중요성이 부여되어 있는가가 드러난다는 것이다. 이러한 경향은 실행연구를 새롭게 시도하는 방법의 시행 효과에 대한 증빙에 연구의 방점을 두게 한다(조용환, 2015).

여기에 대한 김희연(2004: 240-241)의 주장을 좀 더 자세히 보면, 이를 "가시적 '기능'에 초점을 맞춘 처방적 기능주의"로 명시하여 직접적으로 드러나는 문제 대처에만 집중할 뿐 교사 자신의 사고 과정에 대한 연구와 같은 보다 근본적인 연구는 더욱 등한시하게 되는 문제를 제시했다. 그리고 "학습자의 학습효과에 치중한 근대적 교수주의", 즉, 학습자는 교수 행위의 수용자일 뿐이고 교육은 생산라인의 속성을 따르며 교육 현장에서 일어나는 관계와 문화가 무시될 수 있는 위험을 지적했음을 볼 수 있다.

연구의 방법을 무엇으로 선택하는가, 그리고 어떻게 이행하는가는 그 사태를 어떠한 관점으로 바라보며 탐구하길 원하는가를 보여준다. 실행연구를 시행하면서도 일방적 교수 행위를 교육 활동으로 보는 기계적 관점을 버리지 않는다면 사람과 사람 간의 관계 속에서 문화를 형성하며 일어나는 교육 실체에 대한 실행적 연구의 본래 의의를 찾기 어렵다. 보다 근본적인 중요성은, 연구자 개인의 사고 과정을 인식하고 내면적 성장에 초점을 맞추는 것이 교사 자신이 받은 교육을 비판적으로 보고 새롭게 시작할 수 있는 기점이 되어 교육의 본질적 변화를 가능하게 하는 기본 바탕이 될 수 있다는 사실이다.

더불어 위에 지적된 '사회구조 개선'이 교육 분야의 실행연구의 목적으로 등장하는 것을 찾기 어려운 실정 역시 교육 주체들의 사고 변화와 내적 성장의 중요성을 중심으로 다시 검토할 수 있다. 진정한 내적 성장은 자신을 비롯한 타자에 대한 공존 개념을 반드시 갖추게 되어 있고 이는 나와 타자가 구성하는 문화와 그 구조를 인식하고 공공선을 추구하게 한다. 실행연구의 목적을 어디에 초점을 맞추는가에 따라 '사회구조 개선' 역시 현장에서 자연스럽게 생성될 수 있는 진정한 목적이 될 것이라 본다.

강지영과 소경희(2011)는 또한 실행연구의 고유한 방법을 비롯해 그 결과를 적절히 발표하는 방식에 대한 탐색이 필요함을 주장한다. 전통적인 연구 방법이 연구자가 현장의 실천에서 거리를 두고 잘 '보는' 데에 연구의 의의가 있었다면, 실행연구는 현장의 실천가로서 현장 안에서 잘 '볼' 뿐만 아니라 잘 '행하는' 데에 의의가 있음을 강조한다. 연구를 발표하는 방식에 있어서도 실행연구를 통해 연구와 실천이 어떻게 나선형적 순환 구조를 이루며 발전하게 되었는지를 효과적으로 드러내기 어려움을 전통적인 논문 형식의 한계 안에서 이야기한다. 기존의 선형적 연구 보고 구조는 실행연구의 순환적이고 중층적인 구조를 담아내기 어려운 것이 사실이며 연구의 특성에 따른 연구 방법과 공유 방식의 발달이 필요함을 강조한다. 이 연구의 구조 역시 실행적 과정과 주제를 가장 잘 드러낼 수 있는 방식을 탐구하는 과정을 거듭하며 형성될 것이다.

한편, 이러한 연구들에 더하여 현장연구와 실행연구 개념을 질적으로 환원하며 질문함으로써 국내 질적 실행연구의 한계와 나아갈 방향을 제시한 조용환(2015)은 다음

과 같은 점을 지적한다. 첫째, 국내 실행 연구의 주요 주제는 교과, 수업, 교사 등의 학교 상황의 연구에 편중되어 있으며 학교 밖이나 학교와 걸쳐 이루어질 수 있는 다양한 교육적 실행연구를 찾아보기 힘들다. 둘째, 실행연구의 문제 및 과제가 현장에서, 현장 사람들에게서 나오는 것이 바람직함에도 국내 실행 연구 거의 모두가 현장 밖에서 설정된 연구 문제 혹은 과제를 다루고 있다. 셋째, 국지적 프로그램 적용과 개발 및 효과 연구에 치중해 실행연구의 방법적 특징이자 장점인 참여자들 생활 세계의 실질적 개선에 충실한 연구가 드물다. 넷째, 연구자와 참여자 모두가 실천적 지식인으로서의 주체로 거듭나는 데 대한 관심이 부족하여, 비판적 혹은 해방적 접근의 실행 연구가 충실히 이루어지지 않고 있다. 다섯째, 학교와 같은 교육 현장에서 실행연구가 원만히 이루어지기 위해서는 위계적인 조직보다 연대적인 공동체의 분위기가 전제되어야 한다는 조건이 국내 실행 연구 부진의 이유가 될 수 있다.

본 연구를 '실행연구'가 아닌 '실행적 연구'로 명명하는 것은, 실행연구의 전형적인 구조적 성격이라 할 수 있는 실행 전 계획과 진행의 단계를 따르지 않았기 때문이다. 미술교사의 미술교육 개념에 대한 반성적 사고 과정의 중요성에 대해 연구자 자신이 경험한 미술교육 문화를 성찰하는 과정에서 실행하게 된 '보리공방'은 오히려 교육자로서의 이 모든 성찰이 반드시 교육 현장에서 교사와 학습자 간의 관계를 통해서 이루어져야 함을 확인시켜주었다. 그리고 필연적으로 이러한 반성적 사고 과정은 교육 현장을 실행연구의 성격을 갖추도록 만들었다. 즉, 교사의 성찰 과정이 교육 현장의 문제에서 발생되고 이 성찰은 다시 교육 현장에서의 새로운 실천으로 이어지는 순환 과정의 교육적 당위성을 실행을 통해 확인할 수 있었다.

그런 의미에서 위에서 제시된 실행연구의 동향 분석과 제안에 비추어 이 연구가 실행적 연구로서 갖는 의미를 몇 가지 제시하겠다. 이 의미들은 연구가 교사의 성찰 과정에 초점을 맞추면서 발생한 점, 그리고 시작부터 계획되었던 실행연구가 아니라 현장에서 자연스럽게 실행적 성격을 띠면서 갖게 된 특징이기도 하다.

첫째, 교사의 수업 전문성 발달이 아닌 교사의 반성적 사고와 실천 능력, 즉, 내적

성장의 중요성을 보여주며 이것을 통한 학습자들의 동반 성장, 나아가 교수-학습자 간의 상호 성장 과정을 보여준다. 이를 제시하는 방식이, 본문 기술 부분에서도 드러나듯이, 연구자 자신이 여전히 그 본질적 의미를 묻지 않은 채 갖고 있는 교육 개념에서 비롯된 실증적이고 기계적인 사고와 그에 따라 일어나는 사태의 기술, 이것을 반성의 과정에 가져감으로써 변화하려는 시도의 과정까지 담겨있는 방식을 갖추고 있다. 이 점이 오히려 공감적, 대화적, 교육적 타당성의 측면에서 더 의의를 갖는다고 하겠다.

둘째, 실행연구의 순환적이고 중층적인 구조를 담아내기 위해 우선적으로 삶의 중층성을 담아내기 위한 상세한 기술을 하기 위해 애썼고, 순환의 지속성이 실천을 통해 새로워진 이해의 지평에서 새로운 질문이 도출되는 과정을 통해 일어남을 구조와 형식을 통해 드러내려 했다. 셋째, 학교 기관의 문화 안에서 일어나지만 정규 교과 시간의 범위 밖에 있는 교육 현장이므로 학교의 문화를 반영하면서 동시에 학교에서 가능한 대안을 제시했다. 넷째, 연구의 문제가 현장의 외부에서 제시되지 않았고 교사에게서 시작된 문제 제기가 교육 상황을 통해 변경되고 구체화되었다. 다섯째, 참여자인 교사와 학습자 모두의 반성적 사고 능력 발달과 이에 따른 주체성 회복을 통한 생활 세계 개선이 일어남으로써 각자의 자리에서 주체로서 보다 성장하게 되었다.

실행적 연구의 특징은 그 순환성에 있다. 이 연구는 교사인 연구자 자신의 맥락에서, 그리고 교육 현장의 맥락에서 계속적인 순환의 과정 안에서 진행되고 있다. 본문을 통해 제시하는 기술과 분석 및 해석은 그 순환의 어떠한 부분을 선택하여 담은 것이다. 이 실행적 순환성은 체험 연구의 속성과 바로 연결된다.

## 2) 체험 연구

본 연구는 실행적 연구의 성격을 가짐과 동시에 체험 연구의 성격을 갖는다. “체험은 현상학적 연구의 출발점이자 종착점이다. 현상학의 목적은 체험의 본질을 포착해 텍스트로 표현하는 것이다.”(van Manen, 1990: 57) 여기에서 “어떤 것의 본질을 구성하는 좋은 기술은 우리가 지금까지는 못 보던 방식으로 체험의 본성과 의의를 파악할 수 있



계끔 체험의 구조를 드러내는 기술이다.”(ibid., 61-62) 즉, 여기에서 ‘체험 연구’라 함은 ‘현상학적 체험 연구를 의미하는데 사실 모든 체험 연구가 현상학적 체험 연구는 아니다. 이남인(2003)은 체험 연구의 여러 갈래 중 현상학적 체험 연구라 일컬어질 수 있는 요건은 현상학적 방법을 사용하는 것, 즉 “현상학적 판단중지 및 환원의 방법”과 “본질 직관의 방법”을 통해 연구하는 것이라 했다(ibid., 4). 본 연구가 현상학적 체험 연구의 성격을 갖는 이유는 이 두 가지의 현상학적 방법을 사용했기 때문이다.

우선 “현상학적 판단 중지 및 환원의 방법”이 의미하는 것은 연구자들이 “자료수집 과정에서 수집될 자료와 관련해 자신들이 가지고 들어갈 수 있는 선입견에 대해 판단 중지 해야 한다”는 것이다. 나아가 자료분석 과정에서는 “본질직관 방법”을 사용하여 체험연구를 통해 어떤 체험의 사실적인 구조가 아니라 그것의 본질적인 구조를 탐구”하는 것이 현상학적 체험연구를 하는 데에 있어 핵심적인 두 가지라 할 수 있다(ibid., 5) 이 방법을 보다 정확히 이해하기 위해서는 후설의 현상학 안에서 두 개념을 검토해야 하는데 “후설의 현상학의 핵심적인 주제는 지향성”으로 이 지향성은 “의식은 언제나 그 무엇을 향한 의식이라는 의식이 지닌 본질적 속성을 의미한다.” 이 지향성의 성격에 따라 후설은 두 가지의 구별되는 유형의 철학으로서의 현상학을 발전시켰는데, “현상학적 심리학과 초월론적 현상학”이다. “현상학적 심리학은 다양한 유형의 심리현상에 들어있는 다양한 유형의 지향성의 본질적 구조를 탐구함을 목표로 하며, 초월론적 현상학은 지향성을 본질적 속성으로 하는 다양한 유형의 심리현상이 지닌 대상 및 세계 구성적 기능을 탐구함을 목표로 한다.”(이남인, 2003: 7) 그런데 현상학적 체험 연구를 위해 이남인(2003)은 이 두 가지 갈래에서 비롯된 환원에 더하여 ‘경험적 판단중지 및 환원’을 제안한다. 먼저 자료 수집 과정에서 현상학적 심리학적 환원을 수행한 후 체험이 가진 본질구조에 따라 환원을 수행해야 한다는 것이다.

어떤 체험 구조를 올바르게 파악할 수 있기 위해서는 이 체험과 관련해 우리가 앞서 가지고 들어갈 수도 있는 “선입견”으로부터 해방되어야 하며 바로 이러한 선입견

으로부터 해방되기 위해서 우리는 이 선입견에 대해 판단을 유보하고 우리가 탐구하고자 하는 체험의 영역으로 시선을 돌려야 하는데 이러한 방법적 절차 역시 일종의 현상학적 판단 중지 및 환원이라 불릴 수 있다.(이남인, 2003: 11)

체험을 올바르게 연구하기 위해 그에 맞게 경험적 판단중지 및 환원을 수행해야 한다는 주장은 후설의 ‘엄밀학’으로서의 철학의 의미에 근거를 둔다. “엄밀성은 철학이 자신이 다루고자 하는 사태와의 적합성을 지니고 있음을 의미”하는데 “탐구하고자 하는 사태 자체로 우리의 시선을 돌릴 수 있기 위해서는 우리가 그 사태를 우리에게 주어지는 그대로 받아들일 수 있는 적절한 태도가 필요”하다는 것이다(ibid., 13). 탐구하고자 하는 영역의 특질에 따라 탐구의 방법이 결정되어야 한다. 현상학에서 “어떤 대상 영역의 본질과 그 영역을 탐구하기 위한 방법은 서로 밀접하게 결합되어 있다. 다시 말해 어떤 대상 영역을 탐구하기 위한 방법은 그 대상 영역의 본질 구조에 부합해야만 한다.”(이남인, 2017: 10) 이 연구가 현상학적 체험연구의 성격을 띠게 된 것은 아이들의 경험 사태가 가지는 특성과 이를 교육적 맥락에서 알고자 하는 나의 태도 때문이었다. 아이들의 체험이 갖는 본질적 속성을 파악해야 본질적인 변화를 위한 교육적 시도를 할 수 있었다. 그 체험을 점차 들여다볼수록 그에 맞는 태도로의 변경이 이루어졌고 그것은 현상학적 체험 연구의 방법론을 통해 가장 적합하게 지속되고 발전될 수 있는 것임을 발견하게 되었다.

이처럼 다른 대상 영역으로 향했던 시선을 “연구하고자 하는 대상 영역으로 시선을 돌리는 작업을 현상학적 환원”이라 하며, 이를 후설은 태도변경이라 했다(이남인, 2017: 11). 공방 학생들과의 수업을 시작할 때 나의 시선은 학생들의 학교에 대한 부정적 상태에 있었다. 그러나 점차 수업을 성찰하고 선입견을 벗어나려 하는 노력을 거듭할수록 드러나는 ‘부적응’ 행동은 학교라는 구조를 기준으로 한꺼번에 지어진 ‘이름’이었음을 알게 되었다. 오히려 이 이름이 각 개인의 실존을 있는 그대로 관찰하고 이해하고 소통하지 못하게 함을 깨닫게 되면서 각자 고유한 발화를 통해 드러나는 사고의 방

식과 드러나지 않는 내적 움직임 등을 '그에 적절한 태도'로 보고 받아들이기 위해 노력했다.

그 과정에서 점차 드러난 것이 '침묵'이었다. 그리고 아직은 그 의미가 뚜렷하지 않지만 그 안에 이 아이들의 좌절과 실패만이 아닌 고유한 가능성이 있음을 보게 되었고 더욱 그 의미를 알기 위한 태도의 변경이 절실함을 발견하게 되었다. 특정한 태도로 환원하는 것은 한 번으로 그 의미를 알게 되는 것이 아니다. 그 안에서 부분 영역에서 부분 영역으로 환원이 이루어지는 단계적 환원을 통해 점차 그 의미가 밝혀져 가는 것이라 할 수 있다(이남인, 2017). 하나의 정의로 규정될 수 없는 이 '침묵'의 의미는 태도변경이 거듭될수록 학생들 각 존재 내 여러 차원의 중요한 성장 가능성을 드러낸다. 교육적 맥락에서 침묵으로 환원하는 중요성을 실행 연구 과정에서 제기하게 되는 과정이 연구 방법을 규정하게 되었다고 할 수 있다.

### 3) 자료의 수집과 분석

자료의 수집과 분석은 태도변경을 바탕으로 하는 순환의 구조를 가진다. "부호화는 자료수집과 광범위한 자료 분석 사이의 변환과정"(Saldaña, 2009: 22)이다. 또한 부호화가 "주기적 행위"로서 "첫 번째 부호화로 분석 작업이 끝나는 경우는 거의 없고", 두 번째 이상의 자료 부호화에서 "범주, 주제, 그리고 개념을 만들고 의미나 이론을 구축하기 위해 질적 자료에서 현저하게 나타나는 특질을 관리하고, 여과하며, 강조하고 초점을 맞추게 된다."(Saldaña, 2009: 26) 이 연구의 경우 실행적 연구로서의 특성에 따라 자료의 수집과 분석 과정이 수업의 기간 동안, 그리고 수업에 참여하고 있는 학생들의 '삶의 개선'을 위한 교육적 실행을 위해 수업에 반드시 필요한 성찰과 실행의 순환 과정 안에서 이루어졌다. 그러므로 태도변경 역시 이러한 수업의 실행 과정 안에서 이루어졌고 이를 통한 해석학적 순환의 과정은 연구자이자 교사인 나에게만 해당되는 것이 아닌 학습자들 각자의 맥락에서도 일어났다. 그리고 그것이 다름 아닌 이 공방 수업의 목적이기도 했다.

## (1) 자료의 수집

자료의 수집은 수업 연구를 위해 연구자가 오랫동안 지속해오던 방식으로, 기록과 녹취 전사, 그리고 이 자료의 일차적 분석과 해석을 바탕으로 다음 수업을 계획하는 과정을 기본으로 한다. 또한 이 자료는 학생들이 스스로 자신들의 작업 및 학습의 현재 위치와 그에 대한 사고 및 방식을 파악하고 주체적으로 판단하여 다음 단계를 나아갈 수 있는 중요한 재료로 제공되는 목적을 우선적으로 가지고 있다. 한편, 연구의 기록으로서, 연구 과정에서 수업의 해당 내용이 직간접 인용의 방식으로 포함될 수 있음에 대해 학교와 참여자들에게 사전 동의를 받았고 기술과 분석, 해석 내용에 있어서도 주요한 부분들은 상의를 거쳤다. 나아가, 학생들의 해석과 피드백이 연구이자 실행인 이 과정에 적극적으로 반영되었다.

자료화 방식으로서, 수업 전 계획과 수업 후 성찰 기록을 매주 작성했고 연구에 기술되어 있는 회상 기록들은 기억 자료로서 따로 작성해 분류했다. 학생들과의 교육은 수업 시간 외에도 다양한 방식(전화 통화, 문자 메시지, 카카오톡 메시지, 면담, 등)으로 연장되어 이루어졌으므로 이 중 일부도 교육 자료에 포함하였다. 각 자료들은 기본적으로 수업 별 폴더로 묶어 놓았으며 그 안에 자료의 성격 별로 구분해 놓았다(녹음 파일, 수업 과정과 결과 사진, 등). 그리고 텍스트 자료는 Microsoft사(社)에서 제공하는 One Note 프로그램으로 동일한 수업 날짜별 구분 하에 어떤 성격의 자료인지(수업 전 계획, 수업 후 성찰, 이후 계획, 전체 전사, 등) 알아볼 수 있도록 표시하였고 그 이하 단위로 수업 전사 자료를 일차 분석하여 다음 수업을 위해 필요하다고 여겨지는 내용에는 주제어를 제목으로 달아 세목화하였다. <표 1, 2, 3>은 자료의 성격별로 분류한 것이다.

<표 1> 교육 관련 기록 자료 수집

교육 장소 및 방식	기간	차수 및 빈 도	자료의 성격		분량
			자료명	자료 형식	
빛샘고등학교 보리공방 운영	2015년 9 월~ 2017 년 10월	10회씩 5학 기간. (매회 2 시간)	공방 교육 계획, 가정 통신문, 학년 교사 협 조 요청문, 평가 보고 서	MS Word 문서	31매
			공방 수업 계획	MS One Note 문 서 <sup>11</sup>	45개
			공방 수업 진행 과정	사진 파일	243개
				녹음 mp3 파일, 전사	58개
			공방 수업 실행 기록, 반성	MS One Note 문 서	64개
			공방 학기말 평가지	A4 단면 질문지 에 학생이 수기로 작성	27매
			공방 기억 회상 자료	MS One Note 문 서	32개
빛샘고등학교 예비자 교리 지도	2015년 2 월~ 2016 년 2월	2학기 간 12 주간 (매회 2 시간)	교리 교육 계획, 반별 신청서, 오리엔테이션 워크북	한글 문서	32매
			교리 계획서(회별)	MS Word 문서	12개
			교리 내용(회별)	MS power point 문서	12개
			교리 기억 회상 자료	MS One Note 문 서	9개
기타 교육 관련 회상 자료	상시	불규칙	기타 교육 대화, 경험 회상 자료	MS One Note 문 서	

<sup>11</sup> Microsoft Corporation에서 제공하는 문서 프로그램인 One Note는 문서의 페이지가 아닌 문서의 개수로 단위가 구분된다.

<표 2> 성찰 일지 수집

분류	기간	빈도수	자료의 성격		분량
			자료명	자료 형식	
시각 저널	1999~2011	주 2회 정도 불규칙 빈도	스케치 노트	무지 스케치북	15권
영적 일기	2012~2017	매일~주 2회	영적 일기	수기 노트	5권
			영적 일기 원노트	MS One Note 문서	16개

<표 3> 기타 자료

분류	기간	빈도수	자료의 성격		분량
			자료명	자료 형식	
카카오톡 메시지	2016-2017	불규칙	카카오톡 메시지	스마트 폰 화면 캡처 파일	48개
미술교사의 교육 개념 설문지	2016. 12	1인 1회 응답	미술교육자 설문지	A4 인쇄물 한 부당 4매 묶음	34인분

이어지는 여러 단계의 분석 작업을 통해 주제에 따라 점차 범주화하고 다시 범주와 주제화를 거슬러 원 자료로 돌아가는 ‘코딩과 디코딩’ 과정을 반복하였다. 점차 주제에 따른 논문의 구조가 자리 잡아감에 따라서는 침묵의 주름의 개념을 실존적으로 포착하는 ‘이 연구가 시작되게 된 연구자의 성찰에 해당되는 자료’, ‘교육 상황 안에서 학생들 개개인의 실존적 성장을 잘 드러낼 수 있는 자료’, ‘침묵의 주름을 교육 실제에서 언어의 차원에서 알아볼 수 있는 자료’로 구분하였다.

한편으로, 수집된 자료를 연구의 자료로 쓰는 데에 있어 가장 유의한 점은 학생들의 수업 과정이 본인들의 삶의 개선을 위한 목적을 넘어서는 방식과 내용으로 기술되지 않는 원칙이었다. 기본적으로 모든 고유명사와 이름은 가명으로 기재했으나 개인적으로 민감한 정보가 담길 수 있는 기록은 아무리 연구의 내용상 중요한 위치를 차지하더라도 모두 배제하였다.

연구에 포함된 기간 동안 공방에 참여한 총 19명의 학생들의 이름(가명)과 참여 기

간은 다음과 같다. 공방은 한 학기의 최대 참여 인원을 9명 이하로 조절하고자 하였으므로 이들의 참여 기간은 일부 겹치면서 서로 다르다. 기간 단위는 학기로 표기한다.

<표 4> 공방 참여 학생들의 이름과 참여 기간(가나다 순)

이름	김유정	김성연	김지영	문희영	박가영	박다인	박지선	박채영	박채희
기간	3달(중퇴)	4학기	1학기	3학기	1학기	1학기	1학기	2학기	2학기
성민주	오혜랑	<b>이수명</b>	이영은	이찬영	이민정	전인혜	<b>정다영</b>	정지선	최민아
2학기	2학기	<b>3학기</b>	1학기	간헐적	2학기	4학기	<b>2학기</b>	2학기	2학기

## (2) 자료의 분석과 해석

질적 연구에서 자료의 분석과 해석, 결론의 방식은 연구자의 존재론적이고 인식론적인 가치에서 도출되는 것이다(Creswell, 2007). 이 연구의 실행적 특성상 자료의 수집과 분석 및 해석 과정이 수업과 함께 이루어졌다는 것은 그 첫 번째 목적이 언제나 학습자를 위한 교육적 실행을 위한 준비와 마련에 있었음을 의미한다. 이를 위해 각자의 삶의 체험을 구성하는 본질적 속성들을 분석하게 되었고 그 과정에서 태도변경이 이루어지는 초점이 '침묵'으로 드러나게 된 것이다. 이 침묵의 다층적이고 개인별로 고유한 의미는 그에 적합한 태도변경을 필요로 했으며 변경된 태도가 또한 교육적 상호주체 관계를 형성하는 직접적인 바탕이 되었다. 이 연구의 목차는 이러한 과정에서 도출되었다. 이 과정을 우선 개인의 고유한 발달 과정 안에서 기술하는 것이 교육적 맥락에서 중요함을 발견하여 제Ⅲ장을 구성하였다. 정다영과 이수명<sup>12</sup>의 이야기를 '침묵'의 의미 안에서 각자가 주체로 성장하는 과정에서 드러난 '무담-직면-깨어남-구조화'와, '고립-선택-공존-위로'을 각각 "가치코딩"으로 제시한 기본 구조를 구성했다. 그리고 이 도출에 가장 핵심적인 문장들을 "현장부호"(Saldaña, 2009: 24)로서 직접 인용 방식의 부제로 병기하였다.

한편, 제Ⅲ장의 부제인 '깨어나는 주름'은 이 연구의 최종 도출 개념인 '침묵의 주

<sup>12</sup> <표4>의 공방 참여 학생 중에서 진한 글씨로 표기되어있다.

름'에 속하는 범주 중 하나로서, 두 학생 각자가 주체로 성장하는 과정을 '멈춰 있는 주름이 움직이기 시작'함으로 주제화(가치코딩)한 것이다. 제Ⅳ장과 제Ⅴ장의 부제 역시 마찬가지로 맥락의 범주로서 제시되어 있는데<sup>13</sup> 그림과 동시에 제Ⅲ, Ⅳ, Ⅴ장의 순서는 '침묵의 주름' 개념이 발견, 도출되는 과정의 단계로서의 의미를 갖는다. 제Ⅲ장이 두 학생의 체험 과정을 중심으로 기술의 성격을 띠다면 제Ⅳ장 '움직이는 주름'은 공방 수업 과정 전반을 통해 학생들<sup>14</sup>이 주체로 성장하는 과정을 '언어의 형식'을 기준으로 분석한 것이다. 분석의 기준이 된 언어 형식은 실제로는 목차화한 구분처럼 분절되지 않고 언제나 중첩되어 쓰이나, 각 언어의 형식으로 '태도변경'하는 과정이 학생들의 경험 과정을 보다 면밀히 이해하는 중요한 노력이 될 수 있음을 드러낸다. 그리고 이 분석 과정을 거쳐 제Ⅴ장에서는 침묵의 의미 발견 과정인 '무감각, 무사고, 무정견-함묵-고유한 가능성 잠재태'가 침묵의 주름 개념 발견으로 이어지는 과정을 목차로 제시한다. 이 장은 연구 전체의 해석에 해당되는 장으로서, 수업마다 시행되었던 일차적 분석을 시작으로 단계적이고 다각적인 분석과 해석의 순환을 거쳐 도출된다.

이 과정을 통한 우선적 목적은 앞서 밝혔듯이 수업의 기간이자 연구의 기간 동안 이루어지는 공방 수업의 학생들의 주체로서의 성장을 교육적으로 돕는 데에 있다. 그러므로 실행적 체험연구의 연구 방법에서 주요한 '본질직관'과 '태도변경'은 그 자체가 교육 실행에서 교사의 근본적인 태도와 교육 개념 해체, 재개념화의 과정에 매우 밀접한 역할을 한다는 사실을 확인할 수 있다. 다시 말해, 실행적 체험연구에서 자료 수집과 분석, 해석과 결과 도출까지 이르는 일련의 과정은 일차적으로 그 '실행'의 교육 현장의 학생들의 성장이 우선적인 목적에 있어야 하며, 그 과정을 통해 교사이자 연구자 자신의 가치와 실행의 변화와 성장이 이루어져야 하는 특징을 가진다.

13 질적 연구의 부호화에서 이론 구축이 되는 과정을 구체적 현실에서 추상적 개념 방향으로 배열하면 '부호-범주(하위범주)-주제/개념-이론'이라 할 수 있다(Saldaña, 2009: 32).

14 여기에는 정다영과 이수명을 포함하여 공방의 학생들의 체험이 고루 포함되어 있다.



## II. 이론적 배경

이 연구에서 중심이 되는 개념인 '침묵의 주름'은 각 존재들이 주체로서 성장하는 상태, 즉, 아직 주체로서 '완전하다' 할 수 없으나 매 순간 '온전한' 주체인, 그 '성장'과 '있음'의 실존적 상태를 담고 있다. 이 개념을 중심으로 한 관찰과 기술, 분석과 해석을 '언어'를 중심으로 해 나가는 이유는, "언어 활동이 주체가 의미화된 세계 속에서 취하는 입장"(조광제, 2004: 258)이기 때문이다. 자신의 주체성과 그 주체화된 방식을 드러내는 것이 언어 활동임을 전제할 때 '침묵'은 이 연구의 '교육 주체들'의 주체화 방식, 주체성의 성격을 나타내는 상태라는 의미를 부여할 수 있다.

침묵과 더불어 이 연구에서 '침묵의 주름' 개념을 구성하는 개념인 '주름'은 라이프니츠(Leibniz)의 '모나드론(monadology)'을 바탕으로 한 들뢰즈(Deleuze)의 '주름론'에 기반한다. '침묵의 주름'은 '침묵'을 단순히 언어적 표현 방식으로, 심리적 진단 차원으로, 혹은 사회 분석만으로 한정하지 않는다. 오히려 현상학적으로 주체들의 '침묵'의 상태에 보다 있는 그대로 맞게 하는, 그 속으로 함께 들어가도록 허용하는 살아있는 틀을 제공한다.

다시 말해, 본 연구에서 언어 의미 생성 과정을 '침묵'을 중심으로 주목함으로써 주체들의 '되어감'과 '있음'의 과정을 드러내고, 이에 '주름'을 토대로 하여 '침묵의 주름'으로 언어 이론적 고찰을 항목화한 이유는, '침묵'이 주체들의 주름에 표현 양식, 양태 중 하나로 등장하기도 하지만 실존적 상태와 방식으로 제기되어 다른 언어 양식들을 그 범주 안으로 포함하기 때문이다. 또한 '주름'은 주체가 되어 가는 능동성과 연속성의 성격을 내포하면서도 동시에 그 심연과 드러남에 동일하게 주목하게 하여 '이어지는 주름 속'을 보다 면밀히 살펴보는 '태도의 변경'을 요청한다.

# 1. 주름

본 연구에서 '주름'의 개념은 들뢰즈의 '주름' (Deleuze, 1988/2004) 개념에 기반하는데, 이 연구에서 한정하는 바 주체들의 '침묵'의 의미를 이해하는 데에 주요한 시점을 제공한다. 이를 위해 들뢰즈의 주름 개념의 근원이자 '존재 내 주름'의 개념을 제시한 라이프니츠의 모나드론을 먼저 고찰하고 이에 바탕해 현대 인간 이해와 사회 분석에 중요한 해석과 전망을 제기한 들뢰즈의 주름론을 살펴봄으로써, 본 연구에서 학생들의 실존적 성장을 위한 이해와 실행을 위해 필요한 것으로 발견된 개념의 속성들을 분석하여 '침묵의 주름' 개념의 이론적 바탕을 제시하고자 한다.

## 1) 모나드-생성과 있음

라이프니츠의 모나드론은 사실 이 논고에서 그 전반을 고루 다루기에 매우 방대하다. 그의 철학을 집대성했다고 볼 수 있는 이 개념은 본격적인 철학적 주체론이 등장하기 이전, 아직 신학과 철학이 분리되기 이전의 인간론임에도 불구하고 현대의 주체와 탈주체의 논의에 모두 매우 중요한 지점들을 제공하였고 이후 여러 철학자들에 의해 재조명되었는데 이 연구에서는 들뢰즈의 '주름론'으로 이어지는 중요한 요소들을 중심으로 한정하여 살펴보려 한다.

라이프니츠는 자신의 책 『모나드론』<sup>15</sup>을 이렇게 시작한다. "여기에서 우리가 논할 모나드란 복합체들을 구성하는 단순 실체 이외의 것이 아니다. 단순하다는 것은 부분들을 가지지 않는다는 뜻이다." (이정우, 2001: 299) 그에게 모나드<sup>16</sup>는 신체적 존재에

---

<sup>15</sup> 라이프니츠 생전 1714년에 처음 출간되었던 『La Monadologie』 이후 여러 판본이 있었는데 본고에서는 1954년 앙드레 로비네가 편집한 판본을 약간의 수정을 가하며 영어로 번역한 니콜라스 레셔(1991)의 『G.W. Leibniz's Monadology : an edition for students』을 한국어로 번역한 이정우(2001)의 강해록을 참조한다.

<sup>16</sup> 그는 모나드라는 단어를 쓰기 전 그 의미에 해당되는 단어로서 "'단순 실체' 또는 '완성태'라는 말을 썼다. '모나드'라는 말은 그리스어 'monas'에서 비롯되었는데 이는 개체(a unit)를 의미했다.

부여된 영혼이 담긴 가장 기본 단위이며 그 존재의 고유성을 내포하며 동시에 복합체를 이루어간다. 우선 여기에 존재의 생성과 소멸에 대해 시사하는 특이점이 있다. 단순 실체는 부분이 아니므로 해체될 수 없다. 라이프니츠에게 모나드는 신이 만든 형이상학적 실체로서, 신이 아니면 창조되거나 소멸될 수 없었다. 그는 “전적인 탄생이나 완전한 죽음은 존재하지 않는다. 그런 경우들은 영혼의 분리를 전제하기 때문이다. 다시 말해, 우리가 탄생이라 부르는 것은 발생/펼쳐짐이자 생장일 뿐이며, 죽음이라 부르는 것은 접힘이자 쇠퇴일 뿐”(Ibid., 315)이라고 주장하며 탄생과 죽음, 그리고 그 사이에 이어지는 삶을 ‘펼쳐짐과 접힘’, 즉, ‘주름’을 만들어가는 과정으로 설명했다.

여기에서 지각<sup>17</sup>의 중요성이 등장한다. 지각작용이 제대로 일어나지 않은 상태를 그는 ‘잠존(潛存)’이라 불렀다. 지각과 그에 따른 사고 과정이 일어나지 않은 상태는 영혼이 잠자고 있는 상태라 할 수 있는데, 모나드의 단위가 스스로 소멸할 수 없다는 전제 하에 죽음을 의미한다고 볼 수 있는 이 상태는 올바른 감각 지각과 그에 따른 정신 활동을 하지 못해 더 심각한 잠존의 상태로 이어지는 순환성을 갖는다. “전혀 구분되지 않는 무수한 미세 지각들만을 가질 때, 그 존재는 잠존 상태에 빠진다. 이 상태는 곧 우리가 한 방향으로 계속 빙빙 돌 때와 같으며 이때의 멍한 상태가 우리를 잠존하게 만들며 또 아무것도 구분할 수 없게 만드는 것이다.”(이정우, 2001: 303) 모나드는 지각 경험을 통해 사고가 일어나고 성장이 일어나며 이는 다시 분별 있는 지각을 가능하게 하고 존재를 깨어있게 한다. 즉, 살아있으나 살아있지 못하는 상태, 잠존의 상태는 지각 경험이 어떻게 일어나는가를 기준으로 가늠할 수 있다. 지각 경험을 섬세히 하지

---

..... ‘모나스’라는 어원에서 비롯된 단순 실체인 모나드는 복합체를 이룬다. 라이프니츠는 단순한 것의 집합체인 복합체의 존재 자체가 단순 실체의 존재를 함축한다고 보았다.”(이영미·천득염, 2008: 203) 즉, “세계라는 것이 먼저 존재하고 그 안에 모나드들이 있는 것이 아니다. 세계 자체가 모나드들의 집합이며, 그 이전에 빈위(주름, 특이점)들의 집합이다.”(Deleuze, 1969/2000: 205)

17 아직 현대적 지각 개념이 등장하기 전이기 때문에 지금의 ‘지각’ 개념과 동일한 방식의 이해를 할 수는 없다. 여기에서 지각 경험은 ‘이층집에서 아랫층에 뚫린 창문으로 들어오는 외부 자극과 이에 대한 변별이 동시에 위 층 집의 영혼, 정신에 표상을 만든다.’ 고 모나드에 주름이 생성되는 과정을 라이프니츠가 표현한 방식에 해당된다(Deleuze, 1969/2000).

못하게 하는 상태도, 지각 경험 자체에 휩쓸려 자기 주도력을 잃고 '한 방향으로 계속 빙빙 도는' 상태도 그에게는 잠존의 상태이며 이는 이 연구에서 침묵의 의미와 연결하는 지점에서 다시 검토되는 속성이다.

한편, 라이프니츠는 세상의 모든 존재가 서로 연속성을 가지고 연결되어 있고 상호 영향을 주고받으며 이는 한 개체 안에서도 마찬가지로 일어나는 것으로 보았다. 앞서 언급했듯이 탄생은 펼쳐짐이자 생장이고 죽음은 접힘이자 쇠퇴이며 삶은 그 사이에 존재하는 연속된 과정이다. 형태변이와 같은 생명체의 외적 변화도 모나드의 차원에서 보면 살아있음의 연속성에 해당되는 것이다. 여기에서 '주름'은 이 연속성을 설명하는 데에 자연스러우면서도 합당하게 연결된다. 모나드는 인간 존재의 기본 단위, 고유성과 특이성을 발생시키는 영혼의 단위로 상정되는데 신체의 차원에서 일어나는 지각 작용이 모나드에 주름을 만든다. 주름을 '만든다'는 것은 '힘'이 작용함을 의미하는데 라이프니츠에게 이것은 모나드 내에 존재의 시작부터 내재된 힘, 즉, 자기 활동성을 의미하며 아직 이성이 주체의 중심으로 위치하기 전 시대에 제시된 내적 동인이지만 이 존재 발생과 살아감의 중심이 되는 동인의 제기는 '능동성'을 전제함으로써 주체론의 측면에서도 주목할 바가 크다.

또한 이 힘이 작용하는 방식 자체가 존재마다 고유하다는 사실은 각각의 모나드가, 나아가 각 존재가 고유한 '질'을 가지고 있음을 의미한다. 모나드 개념은 사실 형이상학적이고 논리적인 개념으로서 물질적인 외연의 공간을 갖지 않으므로 '수'의 차원으로 '세어서' 구분될 수 없다(ibid.). 질적인 차원에서 볼 때 각 모나드의 고유성은 어떤 동일한 사람도 세상에 존재할 수 없음을 유추하게 한다. 이 지속적인 '움직임'과 '힘'의 의미상정은 모나드론의 중요한 지점 중 하나이다. 그러므로 모나드는 본체와 현상이 분리된 이원론이 아니라 본체와 현상의 관계 맺음에 따라 표현되는 세계를 보여주는 이원론적 일원론의 사유구조"(이영미 · 천득염, 2008: 205)라 할 수 있다. "접힘-힘-펼침"(ibid., 206)의 구도를 가능케 하는 '힘'의 역할은 '생성'과 '있음'의 사유를 이해하게 한다.

‘접힘-힘-펼침’의 사유구조에서 특이성들이 접혀있는 모나드(접힘)는 개체 생성 이전의 ‘있음’을 의미한다. 내적 욕구인 욕동에 의한 수렴과 발산은 ‘생성’을 일으키는 원리이다. 생성의 원리인 수렴에 의해 접혀 있던 빈위/특이성/사건 중 하나가 펼쳐짐(수렴)으로써 개체가 생성된 세계(펼침)는 새롭게 영토화된 ‘있음’의 상태이다. 그러나 이는 일회성을 띠지 않고 수렴된 세계는 또 다른 생성의 원리인 발산에 의해 탈영토화, 즉 주름 접힘으로써 ‘생성’을 추구한다. 따라서 ‘접힘-힘-펼침’의 사유구조는 ‘있음’과 ‘생성’ 모두를 파악할 수 있으며 ‘있음’에서 또 다른 ‘있음’으로 ‘생성’의 과정’을 보여주는 존재론이라고 할 수 있다.(이영미 · 천득염, 2008: 207)

즉, 펼쳐짐과 접힘은 살아있는 한 지속적으로 일어나는 ‘생성’의 과정이면서 동시에 그 과정의 모든 상태를 ‘있음’으로서 긍정함을 내포한다. 모나드 개념은 존재를 그 살아있는 방식 자체로 바라보는 기본 관점을 제공하며 주름론을 ‘펼치게’ 하는 기본 단위가 되어준다. 그리고, 들뢰즈가 이를 이어 개진한 주름론은 ‘펼치고 접히며’ 본 연구의 ‘침묵의 주름’을 이해하는 바탕을 생성한다.

## 2) 주름-이어짐과 내포

들뢰즈는 라이프니츠의 이론을 기반으로 보다 폭 넓고 깊이 있게, 마치 주름이 더욱 깊어지고 많아지듯이 인간 존재에 대한 이해를 발전시켜 나간다. “미로는 복잡한 것 multiple이라고 이야기되는데, 어원학적으로 많은 주름pli을 갖기 때문이다. 복잡한 것은 단지 많은 부분을 가진 것일 뿐만 아니라, 또한 많은 방식으로 주름 잡힌 것이기도 하다.”(Deleuze, 1988/2004: 11) 그는 이 미로의 속성에 비춘 인간 존재의 복잡성과 다양성에 대한 제기에 이어, 과거 라이프니츠가 모나드론을 전개하면서 비판했던 데카르트의 인식론에 대한 문제제기를 환기한다.

데카르트가 이것들을 해결하는 방법을 알지 못했다면, 이는 그가 물질의 곡률만큼

이나 영혼의 경사에 무지한 채, 직선의 코스 안에서 연속체의 비밀을 찾고 영혼의 경직성 안에서 자유의 비밀을 찾고자 했기 때문이다. 자연을 조사하고 동시에 영혼을 해독하며, 물질의 겹주름들 안에서 보고 동시에 영혼의 주름들 안에서 읽는 '암호해독법'이 필요하다.(Ibid., 12)

이 '암호해독법'이 주름-존재의 방식을 먼저 인식하고 그 겹주름 안으로 들어가 읽는 데에서 시작되어야 함을 전제할 때 첫째 제안은 **존재 이해의 방식**에 대한 관점의 전환이다. 인간 존재의 이해는 명명백백히 마치 종이를 펼치거나 땅을 편평히 고르는 듯한 기계적 방식으로 조정, 측정할 수 있는 성질의 것이 아니다. 인간의 속성이 그러하지 않기 때문이다. 한 존재를 이해한다는 것은 그 주름의 고유한 곡률, 주름진 방식, 그 깊이를 함께 따라가 볼 때 가능할지도 모르는 일이다. 여기에서 '가능할지도 모를 일'이라는 의미는, 이해를 위한 관점의 전환은 반드시 필요하지만 이를 토대로 함께 염두에 두어야 할 관점의 변화 요소가 있기 때문이다.

둘째, **성장과 정체의 연결성**이다. "펼침depli은 접힘pli의 반대가 아니다. 펼침은 또 다른 접힘에까지 접힘을 따라간다"(Deleuze, 1988/2004: 16) 앞서 모나드의 속성으로 살펴해보았지만, 단일 단위의 모나드가 성장할 때, 그리고 복합체로 형성돼 나아갈 때 일어나는 '수렴과 발산'의 의미는 그 과정의 어느 단계에도 경중을 두지 않고 모두를 중시하게 한다. 펼침과 접힘, 즉, '성장'과 '있음'은 주름 잡힘의 자연스런 성질이다. "접힘이 펼침의 반대가 아닌 한" 이 사이에서 일어나는 일은 "팽팽하게 당겨짐-느슨하게 늦춰짐, 수축됨-팽창함, 압축됨-폭발함이다."(ibid., 18) 이를 주름의 차원으로서 연결의 상태로 보았을 때 존재의 상태, 그 섬세한 과정은 이분적 시선을 넘어 더욱 세세하게 관찰되고 인정되며 이해될 수 있음을 의미한다.

세 번째는 **'심연'에 대한 긍정**이다. "영혼의 심연, 어두운 심연은 라이프니츠를 사로잡고 있다: 실체들 또는 영혼들은 '모든 것을 자신의 고유한 심연'에서 끌어낸다."(ibid., 106) "형상의 밝음과 대립하는 어두운 심연의 편재성(遍在性)" "이것이 없다면 양태들은

솟아나올 곳이 없게 된다.”(ibid., 107) 주름의 깊은 자리, 그 심연은 솟아나옴의 의미를 가능하게 하며 솟아나옴의 양태를 내포하는, 창조를 위한 어둠의 자리라 할 수 있다. 이것이 어두운 심연의 자리를 밝게 드러난 형상의 자리와 동일한 가치로 인정할 수 있도록 하는 개념이 ‘주름’임이 분명해지는 관점이다. ‘심연’은 주름의 운동으로 펼쳐지면 ‘형상’의 자리가 되는 성질을 가지며, “이미 또는 여전히 앞의 것 안에 접혀서, 또는 뒤의 것 안에 다시 접힌 채로 실존”(ibid. 108)하는 가능성의 잠재태라 할 수 있다.

또한 주체성의 특징인 능동성의 측면에서도 이 “자신 고유의 심연”을 “실체에게 모든 것이 완전한 자발성에 의해”(Deleuze, 1988/2004: 107) 태어나는 자리로 여김은, 깊은 어둠, 즉, 밝음에서 쉽게 파악할 수 없고 그 심연으로 함께 내려가야 알 수 있는 그 자리가 사실 존재의 가장 자발적인 삶의 의지, 가장 고유한 삶의 성장이 발휘될 ‘창조의 잠재태’임을 의미하는 것이라 볼 수 있다. 들뢰즈는 이러한 자리에 “라이프니츠의 철학에서만 발견되는 유례 없는 특징이 있다.”(ibid., 108)고 보았다.

원리에 대한 극단적 애착이, 칸막이치는 것을 선호하기는커녕, 이동하는 모든 칸막이 하에서 존재들, 사물들, 개념들의 이행을 주재한다. .... ‘모든 것’은 언제나 같은 것이다, 단 하나의 유일한 ‘심연’밖에는 없다; 그리고 ‘모든 것’은 정도에 따라 구별된다. ‘모든 것’은 방식 [양태] 에 따라 다르다. .... 이것은 원리들의 두 원리다. 어떠한 철학도 단 하나의 유일한 세계의 긍정, 그리고 이 세계의 무한한 차이 혹은 다양함의 긍정을 이토록 멀리까지 밀고 나아가지 못했다.(ibid., 109)

존재를 하나의 유일한 세계로 인정하면서도 동시에 그 세계 안의 무한한 차이와 다양함을 긍정하는 원리를 제시한 라이프니츠와 이 원리와 노력을 현대에 필요한 긍정성으로 재발견한 들뢰즈 덕분에 심연을 포함한 무한한 다양함을 온전한 존재의 방식 안에서 이해할 수 있는 이론적 바탕을 구성할 수 있다고 볼 수 있다.

이어서 살펴 볼 ‘암호해독법’의 네 번째 속성은 음악적 비유를 통해 화음으로 제시

되는 **내적 조화**다. “각 모나드는 자신의 세계 범위 또는 자신의 명석한 지대 안에서 그리하여 화음들을 내놓는데, 어떤 상태와 이것의 차이소들과의 관계, 다시 말해 그 상태 안으로 통합되는 무한하게 작은 것들 사이의 차이적 관계들과의 관계가 ‘화음’이라고 불리는 한에서 그러하다. 이것이 감성적 상태 안에 있는 지성적 계산의 산물이라는 점에서, 여기에 화음의 이중적 양상이 있다.”(ibid., 238) 여기에서 앞서 모나드론에서 언급한 ‘지각’의 올바른 작동과 ‘살아 있음’의 관계를 떠올린다면 이 ‘감성적 상태 안에 있는 지성적 계산의 산물’이 하나의 지각 경험, 주름을 만드는 과정을 의미하는 것임을 이해할 수 있다. 즉, 이 내적 조화는 인간 존재가 깨어있는 한 수없이 거듭되는 각기 다른 경험들과 이해 작용을 ‘화음’의 개념 안으로 포용/포함하는 방식을 보이는데, “명석하고 구별되는 지각을 가능케 해주는 차이적 관계들을 확립할 수 있을 때마다 나는 화음을 생산한다.”(Deleuze, 1988/2004: 238)고 말할 수 있다는 것은 앞서 ‘미세한 지각’에 휩쓸릴 때를 ‘잠존’의 상태를 설명하면서 제시한 지점과, 감각적 경험을 지각 경험으로서 분별하는 과정 자체가 정신에 ‘주름’을 만드는 살아 있는 상태임을 강조한 것을 상기시킨다. 이는 모나드가 가진 스스로 움직이는 자발성에 초점을 맞추게 하면서 “모나드가 화음을 끌어내는 것은 자신의 고유한 심연에서”(ibid. 241)이므로, ‘자발적으로 양태가 솟아나는 곳’인 심연이 주름 안에서 동떨어진 지점이 아니라 차이들의 관계 속에, 그 내적 조화 속에 포함되어 있음을 종합하여 이해할 수 있게 한다.

다섯번째는, 이 조화 안에서 일어나는 **교통의 이해**다. “가장 높은 곳에서 모나드는 창조이면서 완전한 화음들을 생산한다: 바로 여기에서 동요의 작은 외력들은 사라지기는커녕, 다른 화음들 안에서 연속, 연장, 갱신, 다수화될 수 있고 증식되고 반영되는 하나의 즐거움 안으로 통합되며, 보다 더 멀리 갈 수 있는 힘을 언제나 우리에게 제공한다.”(ibid., 239) 이것을 주름의 형성으로 비추어 보았을 때, 주름이 형성되는 움직임은 하나의 주름이 만들어지는 데서 끝나는 것이 아니라 주름에서 주름으로의 생성으로 이어짐을 상기할 수 있다. 즉 완전한 화음의 기쁨은 그 자체로 완결되어 멈추게 하는 것이 아니라 그 다음을 살아나가도록 하는 힘이 된다. “완전화음은 정지가 아니라, 그 반



대로 역동적인 것이며, 이것은 다른 화음들로 이행할 수 있도록, 다른 화음들을 이끌어낼 수 있도록, 무한하게 다시 나타나고 재결합될 수 있도록 해준다.”(ibid.). 완전화음은 이 다음으로 올 수 있는 단조화음, 즉, “무한히 작은 것들 사이의 차이적 관계들이 불안정한 통합 또는 조합”을 이루는 것을 의미 있게 만든다. 이 “통합은 고통 안에서 이루어질 수 있기 때문”에 “불협화음”이 의미하는 바를 도출할 수 있다(ibid.).

[완전 화음에서 단조로 이어지는 통합의 의미는] 불협화음을 예비하고 해결하는데 있다. 불협음을 예비하는 것, 이것은 이미 즐거움과 함께 수반되었던 절반의-고통들을 통합하는 것인데, 이어지는 고통이 ‘예상 밖에’ 갑자기 나타나지 않는 방식으로 그러하다. .... 그리고 불협화음을 해결하는 것, 이것은 고통을 옮기는 것, 고통과 함께 협화음을 내는 장화음을 발견하는 것이다. .... 그렇게 함으로써 고통 자체를 제거하는 것이 아니라, 고통의 공명 또는 원한을 제거하는 것이며, 이때 모든 것은 그것의 수동성을 피하고, 그것의 원인을 제거하기 위한 노력을 추구한다.”(Deleuze, 1988/2004: 240)

즐거움과 고통, 즉, 완전 화음과 불협 화음은 분명 차이가 있다. 그러나 완전화음은 불협 화음과 함께 하나의 음악을 이루는 구조 안에서, 즉, 차이들의 관계가 이루는 통합 안에서 동일한 가치를 지닌다. 고통은 사라져야 하는 것, 부정해야 하는 것이 아니라 기쁨과 병존 관계 속에서 의미를 찾는 것, 수동적으로 ‘당하는 고통’이 아닌 능동적으로 ‘경험하고 의미를 찾는’ 삶의 정당한 일부로서의 의미를 갖는다.

라이프니츠가 ‘화음’의 개념 안에서 제시한 이 조화와 이해는 주름의 개념을 통해서 더 분명해진다. 들뢰즈의 글에서 “주름이 지나간다”, “주름 위를 달린다”는 표현이 자주 발견되는데 시각적으로 표상해 보자면 주름의 가장 꼭대기, 그리고 그에 따라 나뉘는 양면을 떠올릴 수 있다. 이 양면은 사실은 질적으로 차이가 없이 이어져 있는 하나라고 할 수 있으며, 주름을 접음으로써 ‘주름 위’를 정점으로 하여 나뉘어지고 구분되어 경사

면의 차이를 두고 심연으로 이어진다고 이해할 수 있다. 여기에서 중요한 원리는 '차이'와 '연결'이다. "이때 두 부분, 두 영역, 두 체제는 상이한 원리의 지배를 받지만, 동시에 보다 상위의 원리에 의해 서로 상응하는 관계를 갖는다. 이런 의미에서, 들뢰즈는 두 층은 서로 다르지만 그럼에도 같은 세계, 같은 집을 구성한다고 말하는 것이다." (이찬웅, 2004: 30) 고통과 기쁨은 한 세계 안에서 화음을 이룬다. 화음론과 주름론에서 고통을 다루는 방식은 그것의 배제나 변화가 아니라 오히려 이 연속성과 연결성, 그리고 '단일성 내의 다양성'의 차원으로 '살아감'으로 제시된다. '주름 위를 달리는 것'은 이렇게 존재가 끊임없이 움직이며 고통과 즐거움으로 이어져 만들어가는 화음의 이어짐, 생성되는 음악을 의미한다.

정리하자면, 들뢰즈의 주름론은 전적으로 라이프니츠의 이론을 재발견하고 새롭게 제시하여 현재에서 인간 존재를 새롭게 이해하는 개념으로 주어졌다. 모나드론을 통해서 살펴보았던 '잠존과 깨어있음'의 대비, 그리고 '살아있음이 갖는 연속성', 존재를 살아가게 하는 '내재된 힘'의 확인, 살아가며 발현되고 구분되는 각자가 가진 '고유한 질', 그리고 이를 통해 '있음'과 '생성'을 모두 인정하는 이론적 발판의 마련은 들뢰즈의 주름론을 그대로 구성한다. 들뢰즈는 라이프니츠가 '삶은 주름으로 가득한 것'이라 본 관점을 따라 그 '주름 속으로 깊이 따라 들어가는 인간 존재 이해 방식'을 제안하였다. 그리고 주름의 고저와 이어짐에서 '성장과 정체성의 연결성'을 보았고 이 '주름의 심연을 가능성의 잠재태로' 비유했다. 그리고 다양하게 접히는 주름 간, 주름 안에서의 차이, 주름을 구성하는 요소들 간의 관계의 차이처럼 삶의 여러 상태를 화음과 그 연결로 보았다. 이 차이와 연결 안에는 고통도 포함되며 그것은 제거하거나 피해야 할 것이 아니라 완전화음과 같은 가치를 가진 '불협화음'의 이름으로 다른 화음들과 연결과 통합을 이루어 음악을 만들어내는 것임을 보여줌으로써 '고통의 이해'를 탁월하게 제시했다.

이러한 개념의 속성들은 고통을 포함한 삶의 구성 요소들의 다양성과 차이, 연속성과 관계성을 상기하며 삶은 '살아지는 것'이 아니라 '살아가는 것'임을 이해하도록 돕는다. 이 삶에 대한 능동성이 주체의 특징이며 이어서 살펴볼 침묵의 개념에 대한 이론적

고찰은 주름 개념에 이어 이러한 속성들을 교육적 맥락에서 보다 섬세하게 집중하여 알아보고 그 성장을 돕는 데에 필요한 바탕을 마련한다.

## 2. 침묵

본 연구에서 요청되는 침묵의 의미 이해를 위한 이론적 배경을 제시하기 위해 침묵을 발화의 측면에서, 그리고 존재론적 측면에서 조명해 본다. 연구 전반에 걸쳐 이루어지는 침묵의 의미 이해 과정이 이 두 축을 중심으로 이루어지기 때문이다.

침묵에 대해 일어나는 우선적 인식은 '말의 부재'이다. 본 연구에서는 먼저 발화<sup>18</sup>의 차원에서 침묵의 의미를 살펴보는 접근의 이론적 고찰로 시작하여 주체성의 개념을 통해 침묵에 대한 실존적 접근을 이끄는 관점들을 제시한다. 침묵은 앞서 그 속성들을 살펴본 주름의 개념과 만나는 지점들을 통해 본 연구에서의 의미를 찾게 될 것이다.

### 1) 말의 부재 혹은 새로운 말

침묵에 대한 접근 중 우선 침묵을 '말의 부재'로 봄으로써, '중단', '휴지'의 기능으로 인식하는 관점을 검토해보겠다. 이는 '주름'의 개념을 통해 보는 침묵의 의미로서는 발화 차원에서의 침묵, 협소한 의미의 침묵에 해당된다고 볼 수 있으나, 2)에서 보게 될 존재론적 침묵을 교육의 현장에서 발견해 들어가게 되는 주요한 표현적 특성이라는 측면에서, 그렇기 때문에 또한 미술교육에서 사용되는 언어 중 중요한 위치를 차지한다는 의미에서 면밀한 검토가 필요하다.

"언어학 영역에서 침묵에 대한 연구는 전통적으로 침묵의 '경계 표시 기능', 즉 발화의 시작과 끝의 경계를 정하는 기능을 제외하곤 거의 주목을 받지 못하였다. 그리하

---

18 여기서의 '발화'는 '말 언어'에서의 발화에 우선 한정하며 조형, 시각 언어와 침묵의 개념과의 관계는 3)에서 별도로 다룬다.

여 침묵은 '발화의 부재'로 인식되어 대개 부정적인 연상을 불러일으켰다. .... 발화 휴지나 대화 휴지 형태를 연구하는 휴지(pause) 연구에서 다루어졌다." (김중수, 2006: 354) 이와 같이 대화언어학의 대상이자 화용론의 차원에서 침묵의 의미를 찾는 관점에 바탕한 교육 상황에서의 연구들은 주로 교수자 입장에서의 내용 전달의 기술적 차원의 접근에 중점을 두고 있다(김연화, 2002; 황명자·이경희, 2004; 허영주, 2007). 이 중 "교사의 의사소통적 침묵은 전달하고자 하는 지식을 더 강조하고, 감정이나 느낌을 효과적으로 전달할 수 있을 뿐만 아니라, 개념간의 경계표시 기능과 지식을 내면화할 시간적 여유를 제공함으로써 학습자의 지식 획득과 내면화를 조장할 수 있음을 알 수 있었다." (허영주, 2007: 41)고 제시한 데에서 확인할 수 있듯이 교육 현장에서 침묵의 의미는 교육의 목적과 그에 따른 방식을 수행하는 언어의 기능 안에서 부가적인 연구로서 접근되는 경향이 있다.

이를 미술교육 맥락에 비추어볼 때 미술교육 현장에서 교수-학습자 간의 행위적 상호작용의 측면에서 '침묵'의 의미를 살펴 본 연구를 찾아볼 수 있는데(서제희, 2014; 2015), 어린이의 미술 실기 수업 중 일어나는 침묵은 '집중이 되고 있음'의 의미로 보고 이 때의 교수자의 역할을 '기다려주기'로 제시하여 이 침묵의 시간 동안 일어난 행위적 상호작용을 토대로 '반응해주기'로 이어가는 과정이 가져야 할 섬세함이 강조되고 있다. 이는 침묵을 발화의 부재로 본다는 관점에서는 앞서 소개한 연구들과 공유하는 바가 있으나 미술 실기 수업이라는 특성 하의 행위의 측면에서는 오히려 수업의 목적에 가장 부합하는 활동이 이루어지고 있는 핵심적 상황으로 보고 있다는 특징이 있다. 여기에서 '침묵'이라고 분류한 시간은 수업 진행 중 '집중'과 '몰입'이 실제로 일어났던 시간에 해당되므로 앞의 예로 제시한 연구들과 같이 단순히 발화의 부재로 볼 수 없다는 사실을 주지할 필요는 있다. 그러나 한편으로 침묵이 교육 상황 안에서 어떤 의미를 가지는가는 그 교과와 특성과 '맥락'에 초점을 맞출 때 파악이 가능해짐을 상기할 필요가 있음을 환기시켜준다.

다시 의사소통 행위의 구조로서의 침묵에 대한 접근으로 돌아가 보면 맥락의 확인

이 수반되는 침묵의 해석에 대한 제안을 찾아볼 수 있다. “모든 침묵을 ‘말하지 않기’와 동일시하는 것은 적합하지 않다. 왜냐하면 침묵은 말할 수 있거나 말해야 하는 상황을 전제로 하기 때문이다. .... 올바르게 해석해내기 위해서는 맥락이 동원되어야 한다.” (김종수, 2006: 352) 침묵이 단지 ‘말하지 않기’의 의미일 수 없으며, 말할 수 있거나 말해야 하는 자리에 등장하는 ‘침묵’을 이해하기 위해서는 그 맥락을 먼저 보고 그 안에서 접근해야 한다. 이를 ‘주름’의 개념 안으로 가져가 본다면, 그 주름의 곡면, 생김, 연결, 그리고 생겨난 과정 모두가 이 침묵의 맥락이 될 수 있을 것이다. 그리고, 앞서 제시했듯이 그 이해는 ‘주름을 따라’ 들어가야 가능해진다.

한편, 발화의 측면에서 말하기와 침묵을 나누어 말하기가 침묵보다 우위에 있는 의사소통 방식이라는 이분법적 발상에 대한 반발도 이 주름의 개념을 통해 근거를 가질 수 있다. “일반적으로 대화 맥락에서 말하기가 1차적이며 우위를 점하는 것으로 간주되고, 침묵은 전혀 고려 대상이 되지 않거나 고려되더라도 아주 하위에 위치하는 미미한 요소로 여겨진다. 하지만 실상을 자세히 들여다 보면 말하기와 침묵은 결코 위계적인 질서로 짜여 있지 않음을 알게 된다. 말하기와 침묵은 서로 직접적인 대립관계에 있는 것이 아니라, 대화 연속체를 구성하고 있는 실질적인 양 축이라 할 수 있다.”(ibid., 352-353) 주름 개념을 앞서 보았듯이 그 핵심 중 하나가 ‘차이들 간의 관계와 연결’이며 이것은 주름을 만들어가는 운동 안에 있으므로 이분법적으로 접근할 수 있는 근거 자체가 존재할 수 없다. 표현의 차원에서 주름에서 형상화된 부분을 말하기로, 접힌 부분을 심연으로 볼 때 주름의 고저는 위계를 갖지 않는다. 주름은 계속 생성되고 펼쳐지며, 무엇보다 본질적으로 이어져 있고 상태의 ‘차이’를 가질 뿐이다.

사실 언어의 측면에서 침묵에 대한 독립된 연구를 수행한 성과는 찾기가 어려운데, 실지로 언어 연구가 “우선 ‘말하기’ 자체의 분석에 치중되었고, 비언어적(nonverbal) 그리고 준언어적(paraverbal) 연구에서도 침묵은 배제되어 왔기 때문이라 할 수 있다. 이는 침묵이라고 하는 행위, 침묵한 부분, 말하지 않은 빈 공간에 대한 분석이 매우 난해하다는 점에서 그 원인을 찾을 수 있다.”(김종수, 2006: 353) 침묵을 ‘부재’로 인식할 때

에는 그것이 무엇인지 알기란 어려운 일이다. 없는 것을 파악하는 것은 불가능하다. 그러나 침묵을 언어 생성 과정, 현상으로 볼 때 이것은 특정한 의미를 가진 언어의 한 방식으로 포착된다. 현상학적인 접근의 차원에서 본다면 이를 '침묵으로의 태도 변경'이라 할 수 있을 것이다. 교육의 현장에서, 특히 미술교육의 현장에서 주체들은 매우 다양한 침묵의 방식으로 '존재'한다. 이와 관련해 이은영(2014)은 미술교육의 방향 중 비평적 언어의 사용과 발달을 중시하는 시각문화미술교육에서 오히려 침묵과 몸 언어에 주목할 것을 제안하면서, 학습자가 '발화'하는 언어 표현만이 아니라 '언어적 의미 생성 과정' 전체에 의미를 두어야 함을 주장한다. 미술교육은 표현 양식의 측면에서 다양성을 담보하지만 드러난 언어를 그 표현 양상으로 나누어 보면 드러난 언어와 드러나지 않은 언어, 생성의 형태를 갖추지 않은 언어, 감추어진 언어 등의 의미를 생각해볼 수 있다.

주름으로서의 침묵의 개념 안에 이 구분을 적용하여 침묵과 발화의 관계를 존재의 언어적 의미 생성과 소통 과정으로 보게 되면, 랑그와 파롤의 관계에서 그 '심연과 드러나는 발현'을 하나의 본질 안에 파악하기가 용이해진다.

진정으로 표현적인 파롤이나, 언어로 확립되어가는 단계에 있는 모든 언어도 사정은 다를 바 없다. 표현적인 파롤은 마치 우리가 못을 박기 위해 망치를 찾거나 못을 뽑기 위해 집게를 찾는 것처럼, 이미 규정된 하나의 의미에 딱 들어맞는 하나의 기호를 선택하는 것이 아니다. 그것은 텍스트를 길잡이 삼아 나아가는 것이 아니라 텍스트를 쓰는 중에 있는, 의미하려는 의도의 주변을 더듬는다. 표현적인 파롤을 올바르게 평가하고 싶다면, 표현적인 파롤이 될 수 있었으나 배격된 몇몇 다른 파롤들을 떠올려야 한다. 또한 그것들이 다른 방식으로 언어의 연쇄와 관계하고 그 연쇄를 동요시켰다는 것을, 그리고 그 의미가 세상에 나와야 했다면 정말이지 지금의 파롤이 유일한, 가능한 것이었다는 사실을 깨달아야 한다.(Merleau-Ponty, 1964/2004: 30)

메를로-퐁티는 파롤의 적극적 역할과 차원을 제시했다. 발화된 그 언어적 표현이 '드러나기'까지 마치 세상으로 밀어내듯이 그것을 감싸고 힘을 주어 표현해내게 하는 파롤의 의미는 주름으로 연결된 언어라는 본질을 움직이게 하는 내적 힘을 파롤과 연관하여 해석할 수 있는 여지를 제공한다. 그리고 침묵이 이 맥락에서 중요한 역할을 차지한다.

우리는 발화되기 이전의 파롤과, 그것을 끊임없이 에워싸고 있는 침묵의 배경을 고찰해야 한다. 이러한 배경이 없으면 파롤은 아무것도 말할 수 없기 때문이다. 다시 말해 우리는 파롤과 뒤얹혀 있는 침묵의 끈들을 풀어나가야 한다는 뜻이다. 이미 확정된 표현들은 제도화된 어법과 형식, 단어들에 일대일로 대응하는 직접적인 의미를 가진다. 언뜻 보면 여기에는 어떤 빈틈도, 어떠한 발화된 침묵도 없어 보인다. 하지만 **생성 중인** 표현들의 의미는 이러한 종류는 아니고, 단어들 사이에서 분출되는 측면적이고 간접적인 의미다.(ibid., 30-31)

여기에서 주목해볼 지점은 '생성 중인 표현들'이다. 심지어 일대일 대응을 하는 직접적 의미를 사용하는 발화와 행위라도 그것을 표현 생성의 의미로 보면 '주름을 만들어가는' 과정이라 할 수 있다. 그렇다면 발화되기 이전의 파롤, 그리고 그것을 에워싸는 침묵은 주름의 깊이에 더한 깊이를 유추하게 하며 침묵은 보다 적극적으로 언어의 한 부분으로 고려되어야 할 속성이자 상태로 인식된다. 그리하여 '침묵을 듣기' 위해서는 앞서 제안했듯이 '침묵으로의 태도 변경', 실질적인 몸과 정신의 경청으로의 전환이 필요할 것이다.

모든 말하기는 듣기를 필요로 하는데, 이때의 듣기(침묵)는 경청을 뜻한다. 다시 말해 듣기는 아무 것도 하지 않는 정적인 것이 아니라 행위(활동)를 의미한다. 역으로 듣기는 말하기를 필요로 한다. 이러한 상호 결속 없이는 이해의 가능성은 존재

하지 않는다. 이것은 심지어 비언어적인 몸짓언어에서도 그대로 적용된다. .... '침묵에 의한 상호작용'은 초점이 청각적 채널보다는 시각적 채널에 더 맞추어진 행위이다. 이때 주의력은 특히 상호작용 파트너의 모든 비언어적 행동을 위시한 신체적 태도에 적용된다.(김종수, 2006: 356-357)

여기에서 주지할 것은 우선 듣기 역시 또 다른 의미의 '침묵'이며 발화의 관점에서 보았던 침묵과는 또 달리 '행위'로서의 성격을 분명히 가진다는 것이다. 즉, '경청'에는 듣고자 하는 의지가 반드시 내포되어 있고 오히려 잘 듣기 위해서는 반드시 침묵을 해야 한다는 의미에서 가장 적극적 상태의 침묵이라 할 수 있다. 이때 '경청하고 있음'의 침묵의 증거는 몸으로 표현되고 공유되며 이것은 다시 '발화'의 의미를 갖는다. 메를로-퐁티는 "우리가 살고 있는 세계를 바로 언어적이고 상호주체적인 세계로 규정"하여 "말(발화)이 틀림없이 몸의 동작"이라고 한다. "말이라는 몸 동작에 의해 문화적으로 획득된 것이 바로 의미를 띤 목소리로 변조된다"(조광제, 2004: 256)는 것이다. 메를로-퐁티는 그래서 몸에 대한 이해, 몸의 소통에 대한 이해, 몸의 주체성과 상호주체성에 대한 이해는 몸의 발화와 표현의 분석을 통해 용이해짐을 강조한다.

몸스러운 공간성이나 통일성에 대한 지적보다 발화와 표현에 관한 분석이 몸 자신의 수수께끼와 같은 본성을 훨씬 더 잘 인식하도록 한다. 몸 자신은 제각각 즉자적으로 존재하는 미립자들의 집합이 아니다. 또한 결정적으로 규정되는 과정들의 교차도 아니다. .... 또 몸 자신이 자신의 물질적인 주위에 의미를 투사하고 다른 체화된 주체들과 더불어 그 의미를 소통하는 것을 보았다. 그러나 그들은 동작이나 발화가 다른 역능, 즉 사유 내지는 정신을 전개하거나 드러내는 것이라고 말하는 데에 만족했다. 몸을 표현할 수 있기 위해서는 몸이 최종적으로 사유, 또는 몸이 우리에게 의미하는 것이 도리일 수밖에 없다고 생각해서는 안 된다. 드러내는 자도 몸이고 말하는 자도 몸이다.(ibid., 258-259)



발화와 표현을 '몸주체성'과 연결하여 제시하는 그의 주장에 이어 침묵의 의미를 주체성의 개념 안에서 고찰해 본다.

## 2) 주체가 되어가는 과정

먼저 방대한 '주체성'에 대한 논의 중 본 연구에서 전제할 범위를 한정하고 정리할 필요가 있다. 'subjective'의 어원을 찾아보면 1500년대 라틴어에서 '순종적이거나 복종적인 성격', 혹은 '무언가, 누군가의 아래에'의 의미를, 그리고 근대, 특히 칸트 이후로는 '사고하는 주체로서 존재함'의 의미를 가지는 것으로 크게 나누어볼 수 있다(Glare & Stray, 2012). 현대에도 이 단어의 양면적 의미는 모두 사용되고 있다. 이 연구에서 '주체성 형성'은 '스스로 사고하고 행동하는 주체가 되어가는 능동적 과정'을 의미하며 여기에서의 '주체'는 유아론적 의미를 가지면서도 반드시 '타자'의 존재를 전제하고 있다. 반면, 푸코의 저작들에서 그 체계적인 비판을 찾을 수 있는 '주체화'는 '객체화'와 짝을 이루며 특정 '장'과 체계 안에서 속하거나 이름 지어지는 수동적 과정을 의미한다. 이 연구에서도 두 의미 사이의 구분이 필요한 경우 전자의 능동적 과정은 '주체-화, 주체-되기'로, 수동적 후자의 과정은 '주체화'로 명기한다(이정우, 2009 참조). 사실 이 둘은 하나의 단어 안에서 서로 대립되는 의미의 방식으로 존재하는 것처럼 실제 삶에서도 '주체-되기'와 '주체화'는 역동적 순환의 관계로, 때로는 투쟁적으로 함께 일어난다.

침묵도 이 두 차원에서 구분하여 접근될 수 있는데, '주체-되기'의 차원에서 침묵을 논하기 위해서는 먼저 몸 차원에서 지각과 운동의 문제를 다루어야 한다. 메를로-퐁티는 "몸은 자신을 요구하는 실재적인 상황에 의해 동원될 수 있을 뿐만 아니라 세계로부터 벗어날 수도 있고 자신의 감각적인 표피 위에 새겨지는 자극들에 대해 능동적인 작용을 행할 수도 있고 ..... 더 일반적으로 말해 잠재적인 것이 위치할 수도 있는 것"(조광제, 2004: 153)이라 보았다. 또한 "모든 운동들은 운동이면서 동시에 운동에 대한 의식"이며 "이 둘은 분리되지 않고 뒤섞여 있다"고 보면서, "주체에게 있어서 운동의

시작은 지각과 마찬가지로 대상과 관계하는 근원적인 방식"인데 이는 주어진 세계를 바탕으로 하는 "구체적 운동"과, 그 바탕을 구성하는 "추상적 운동"으로 나뉘어진다고 한다(조광제, 2004: 153). 메를로-퐁티가 두 운동을 이러한 방식으로 구분한 이유는 다음과 같다.

추상적인 운동은 구체적인 운동이 전개되는 완전한 세계의 내부에 반성과 주체성의 지대를 움푹 새긴다. 추상적인 운동은 물리적인 공간에 잠재적인 혹은 인간적인 공간을 겹쳐 놓는다. .... 구체적인 운동은 현실적인 것 혹은 존재 속에서 일어나고 추상적인 운동은 가능한 것 혹은 비존재 속에서 일어난다. 구체적인 운동은 주어진 바탕에 결합되어 있고, 추상적인 운동은 제 스스로 자신의 바탕을 전개한다.(ibid., 154)

이는 주체성이 형성되는 근거지가 '몸'임을 확인시켜 줌으로써 이를 토대로 논의를 가능하게 해준다는 의미에서 중요한 지점이다. 몸은 지각의 단계부터 무엇을 지각할 것인가, 어떻게 지각할 것인가, 그리고 이 지각한바 안에서 어떻게 운동할 것인가에서 능동성을 발휘할 수 있으며, 이 '세계 안에서' 반성이 일어나고 주체성이 형성되어가는 추상적 운동이 일어난다는 것이다. 이는 모나드론에서 신체 지각이 정신과 영혼에 주름을 만드는, 즉, 특이성을 형성해나가는 과정을 떠올리게 하며, "삶은 주름을 만들어가는 것"이라 했던 들뢰즈의 주장과 맞닿아있다.

주체는 타자들과의 마주침을 통해서 인식적 변화와 감정적 변화를, 즉 변양(變樣, modification)과 감응(感應, affection)을 겪는다. 그리고 이 변양과 감응이 차이생성(differentiation)을 가져온다. 주체가 '나'를 만들어나가기 위해서는 이 차이생성과 대결해 자신의 동일성(정적 동일성이 아니라 시간의 종합을 통한 동적 동일성)을 끊임없이 다듬어야 한다. 변양과 감응을 통해서 계속 타자화되면서도 동일성 - 시

간 속에서 변해 가는 동일성 즉 정체성 - 을 지속시켜 나감으로써 '나'라고 하는 주체성이 존립한다.(이정우, 2009: 13-14)

이 변양과 감응, 그리고 동일성 찾기의 관계를 메를로-퐁티의 구체적 운동-추상적 운동의 개념과 비교해볼 때, 주체-되기에 있어 '현존'의 중요성이 등장한다. 현존은 몸이 '지금, 여기'에 존재하는 '신체적 현존성'에 기반한다. 그는 "내 몸의 '여기'는 최초의 좌표가 설립되는 곳이고, 적극적으로 활동하는 몸이 어떤 대상에 닿을 내리는 곳이고, 몸이 그의 과업에 직면하여 맞이하는 상황"(조광제, 2004: 142) 이라 했다. 이에 이은 몸 공간에 대한 설명은 '주름' 개념과 '몸틀'의 관계로 이해해볼 수 있다.

몸 공간은 외적인 공간과 구분될 수 있다. 또 몸 공간은 그 부분들을 [바깥에] 펼쳐지 않고 [속으로] 감쌀 수 있는데 그 이유는 다음과 같다. 즉 몸 공간은 광경의 밝음을 위해 필요한 어두운 방이고, 동작과 동작의 목적이 서로 분리되어 나오는 토대인 불특정한 역능이 잠들어 있는 또는 저장되어 있는 곳이고, 그 앞에서 명확한 것들, 즉 모양들과 점들이 나타날 수 있는 비-존재의 지대이기 때문이다. ..... 결국 "몸틀"은 내 몸이 세계에의-존재임을 표현하는 방식이다.(ibid.)

몸을 '몸 공간', 즉 '몸틀'로 표현하는 방식은 '지금, 여기'라는 시간과 공간의 현존성을 반드시 전제할 수밖에 없고, "몸이 자신의 과제들에 의해 극화(劇化)되고, 그 과제들을 향해 존재하고, 자신의 목표를 달성하기 위해 자기 자신으로 집중"(ibid., 138)되는 방향성, 즉, 몸의 지향성을 제안한다. 우선 '자신의 과제들', 즉, 대상, 타자가 몸틀이 작동하는 시작이 된다는 사실은 주체-되기의 과정에 반드시 전제되는 타자의 존재를 상기시키며, 이 타자를 '어떻게' 경험하는가가 '과제들을 향해 존재'하는 방식, 즉, 지향성을 의미한다고 본다면, 이 지향성은 '동적 동일성'을 가진 '몸주체'인 몸틀에 근거하여 일어나는 것이라 할 수 있다. 이렇게 지향성은 구체적 운동과 추상적 운동을 아울러 주

체성이 형성되어가는 가운데 그 주체가 세상에 '위치함'과 타자를 '향함'의 정체와 방식을 동시에 드러내는 의미를 가진다 하겠다.

종합하여 보면 이 주체-되기 차원에서의 침묵은 주름이 끊임없이 펼침-주름짐의 과정을 반복하듯, 그리고 그 주름이 생성되고 움직이는 힘이 주름의 심연에서부터 이미 주체 안에 있듯, 결정이나 고착된 사실이 아닌 살아있는 과정에서의 한 '상태'임을 제시해 준다. '변양과 감응'을 통한 차이 생성이 나의 '동적 동일성'을 찾아나가는 투쟁에 반드시 필요한 과정이듯이, 이렇게 형성되는 '주체'도 그러한 차이들이 서로를 밀어내고 당기며 조성되는 '주름'이라 볼 수 있다.

이제 '주체화'의 차원에서 좀 더 구체적으로 실존적 침묵의 의미를 생각해 볼 수 있다. 앞서 '주체' 어원의 구분 중 '객체'와 짝을 이루어 수동적으로 '속함', '예속됨'의 의미를 갖는 주체의 의미를 중심으로 우선 살펴본다면, 이 '주체화'는 한편으로 사회적 존재인 인간에게 주어지는 실존적 조건이라 할 수 있다. "삶의 범주들은 대부분 한 개인이 만들어 내는 것이 아니다. 그것들은 사회적-역사적으로 축적된 거대한 체계이다. '인간'으로 태어난다는 것은 곧 그런 체계 안에 내던져진다는 것을 뜻한다."(이정우, 2009: 33) 사실 주체성은 "객체성과 마주쳐 가면서 생성하는 선상에서 생성"(ibid., 51)되어가고 성숙해져 가는 것이지 어떠한 실체를 가진 것이 아니다. 다시 말하면, "주체는 규정되는 동시에 규정에 대해 능동적으로 대처해 나가는 존재"이며 "규정되는 주체는 일정한 장(場)에서 살아가는 존재"로서 "관계들의 체계 안에서 일정한 이름-자리를 점한다."(ibid., 52) 즉, 여기에서의 '주체성'은 사회가 그 구조 안에서 나에게 매기는 이름이나 속박임과 동시에 사회 안에서 존재할 수 있도록 부여받은 자리이기도 한 것이다.

이렇게 수동적 주체화가 사회적 인간의 실존적 조건임을 받아들이더라도, 한편으로 좀더 구분하여 심화해 볼 지점은 강한 지배적 성격을 가진 집단 구조, 조직, 이데올로기, 국가 등의 "거대 주체들"이 행하는 '주체화', 즉, "타자들의 객체화"이다(ibid., 80). 주체들에게 있어 그 '거대 주체'에 동화되는 것 외에는 달리 방법이 없는 경우, 이때 일어나는 주체화는 사실 "예속주체화/객체화"이다. "'나는 .....이다'"라고 말하더라도 그것

은 결국 “너는 .....이다”를 통해 주입된 허위 주체성”이라는 것이다(ibid., 80-81). 이를 교육의 맥락에서 보면, 학습 주체들의 ‘주체성’과 ‘주체-되기’의 과정에 문제를 제기할 때 ‘주체-되기’를 막는 가장 큰 걸림은 이 ‘예속주체화/객체화’를 통한 ‘허위 주체성’일 수 있다. 거대주체의 이름만 바뀔 뿐 거듭해서 일어나는 예속주체화가 사회/역사적으로 겹겹이 지속되고 있는 현실은 그래서 교육의 맥락에서 더욱 면밀히 인식될 필요가 있다. 이는 교육의 측면에서는 식민시기 이래 반성, 척결되지 않고 이어져 오는 교육의 방식, 수동적 인간형을 생산하는 방식과 이들이 사회의 구조를 구성하여 다시 사고방식을 생성해 내는 데에 큰 이유가 있다고 할 수 있다.

이렇게 존재가 주체로서 성장하는 과정에서 하게 되는 여러 교육적 고심의 맥락에서 침묵의 실존적, 발화적 의미를 고찰함에 있어 푸코(Foucault)가 제안하는 ‘파레시아’의 개념은 매우 주목할 만하다. 이는 ‘모든 것을 말하기’를 의미하는 그리스어로서 “솔직히 말하기”, ‘진실 말하기’, ‘진실의 용기’, ‘발언의 자유’ 등으로 번역”(Foucault, 2016: 12)할 수 있다. 의미로 보았을 때 얼핏 심리학적 성격으로 규정될 것으로 보이지만 오히려 푸코 자신은 심리학적 가치에는 거리를 두고 첫째, “민주주의와 진실 간의 관계를 재평가할 수 있는 중요한 **정치적**<sup>19</sup> 가치”, 둘째, “주체와 진실 간의 관계를 문제화하는데 결정적인 **윤리적** 가치”, 셋째, “비판적 태도의 계보를 기술하기 위한 **철학적** 가치”를 부여했다(2016: 12). 푸코는 이것을 “개인의 덕이나 수사학(웅변술)적 기술”이 아닌 “발언의 실천”으로 보았는데, 그가 천착하던 주체와 진실 간의 관계 문제(Foucault, 2001; 2016)에서 “주체에게 진실의 능력이 있는지를 아는” 것이나, “진실을 정확하게 사유할 수 있는지”의 문제보다 “타인들 앞에서 그 진실을 **말할** 수 있는지 여부를 문제시하는 그런 진실의 능력이 주체에게 있는지를 아는 것이 중요”(2016: 12-13)하다고 본 것과 일맥상통한다. .

푸코가 관심을 기울인 이 “주체가 진실과 맺는 윤리적 관계에 관한 문제”는 ‘허위 주체성’을 양산하는 ‘거대주체’와 ‘예속주체성’을 자기 주체성으로 갖는 데에 익숙해진

---

<sup>19</sup> 강조는 원저자의 것

주체들과의 상호 관계에 균열을 일으킬 수 있는 지점들을 제시한다는 의미에서 주시할 필요가 있다. 우선, 정치적 정의 측면에서 파레시아는 “나면서부터 주어진 시민권의 지위와 연결된 어떤 특권, 한정된 ‘권리’”를 가리켰다. “민주정에서 능동적 주체라는 것은 자유로운 발언을 행할 수 있다는 의미”이므로, “민주정 체제가 그 주체들에게 법 앞에서의 평등뿐만 아니라, 공공의 선에 대한 **자기 자신의** 신념들을 자유롭게 말할 수 있도록 하기 위해 **자기 자신의 이름으로** 말하는 것을 허용해야 하고, 심지어 보장해야 한다는 것이다.”(ibid., 14) 여기에서 푸코는 주체가 민주제의 한정된 권리 안에서 자신의 이름으로 진실을 말할 때 갖게 되는 위험을 함께 제시했는데, ‘거대 주체’를 구성하는 체계에서 민중이 듣기 좋아하는 의견들만을 들려주는 것이 아니라 의견의 불일치를 만들어낼 수도, 거부반응을 불러일으킬 수도 있기 때문에 ‘용기’라는 속성이 포함되는 개념이라 말할 수 있는 것이다. 이 용기, 즉, 자신의 신념을 자신의 이름으로, 심지어 다수의 의견과 상충될 때에도 말할 수 있는 용기는 ‘주체성’의 매우 핵심적인 속성을 의미한다. 푸코가 ‘주체-되기’를 지향하며 파레시아의 개념을 재조명한 이유 중 하나가 여기에 있다. ‘민주시민 양성’이 현대 교육의 주요 목표 중 하나임을 상기해보더라도, 민주국가는 어떤 형태를 갖추어 ‘주어지는’ 것이 아니라 이러한 주체들이 모여 만들어가는 것이다.

두 번째로, 파레시아의 ‘윤리적 차원’은 비정치적 틀에서 일어나는 ‘의식 지도’에 대한 것인데 에피쿠로스주의에서 발견되는 “스승의 파레시아”에 대한 엄청난 찬사와 “현자들의 공동체 내에서 이루어지는 상호적인 솔직함으로서의 파레시아의 모델의 제안”(Foucault, 2016: 126)을 보면 푸코가 『주체의 해석학』(2001) 강의에서 일관되게 제기한 ‘자기배려’가 토대가 된다는 사실을 알 수 있다. 그가 이 강의의 기조로 삼은 “주체성(subjectivity)의 계보학”은 “한 주체가 자기를 스스로 구축하고 설립하기 위해 자기 자신과 관계를 맺는 방식의 역사를 연구할 수 있음”을 의미한다(Foucault, 2001: 13). 즉, 자기 자신과의 관계 맺기를 바탕으로 자기 삶의 주체가 되어 가는 ‘주체화(subjectivation)’를 논하는 푸코에게 “주체는 주어진 것이 아니라, 글쓰기, 독서의 기술

등과 같은 다수의 기술들에 의해 고안되고 구축”(Fouault, 2001: 14)되는 것임을 확인할 수 있다.

이것이 푸코가 강조한 ‘자기배려’의 의미와 상통한다. 그가 고대 그리스의 개념에서 다시 찾아 낸 ‘자기배려’는 ‘너 자신을 알라’는 ‘자기 인식’의 명제에 가려 약화되어 온 개념이었으나, 사실 “내 자신을 알려고 애쓰는 것”을 포함한 “내 자신을 돌보고 배려하는 것은 타자 및 행동과 단절하고 자기 자신으로 회귀하는 것이 아니라, 우리의 사유와 그 원칙, 그리고 담론과 행실 간에 일치·조화·정합성이 설정되는지를 지속적으로 경계하는 행위”를 의미한다는 중요성을 제기시켜준다. 즉, “자기 인식은 곧은 행실을 기초할 때에만 의미를 가질 수 있다.”(ibid., 18)고 본 푸코에게 주체로서 성장한다는 것은 보다 정확히 ‘행위 주체의 윤리적 구축’인 것이다.

여기에서 다시 파레시아의 윤리적 차원으로 돌아가 보면, 자기배려는 “올바르게 인도되기 위해, 또 자신의 삶 속에서 정의롭고 합리적인 원칙들을 운용하기 위해, 그리고 단단하면서도 변함없는 자기 통치를 하기 위해 각자가 자기 자신에게 기울여야 하는 근본적 관심”으로서 한편으로는 “타인이 부여하는 자기 점검”을 필요로 한다(Foucault, 2016: 17). 즉, “자기 배려가 고독한 자폐의 실천이 아니라 타자와 맺는 관계를 구축할 수 있는 자기와의 관계를 구축하는 방식”이 되는 데에 “친구의 파레시아, 실존에 대해 조언하는 파레시아”가 그 역할을 하는데, 여기에서도 간과되지 말아야 할 것은 결국 그 시작은 타자에 의해서가 아니라 자기 자신의 “바깥으로 표출되는 단호하고 솔직한 말의 반복 덕분”(Foucault, 2016: 17)으로서, 타인을 통한 자기 점검 역시 주체의 능동성을 통해 가능하다는 사실이다. 결국 이것은 주체가 되어가는 과정의 핵심은 주체의 능동성에 있음을 재확인해줌과 동시에, 주체가 되어가는 과정에서 타자들과 일어나는 교육적 관계의 중요성을 다시 보도록 해준다.

파레시아의 세 번째 차원인 ‘철학적 차원’은 진실과 실천의 관계를 가장 직접적으로 드러낸다. 이는 파레시아가 “담론을 구성하기보다는 삶 자체를 시험에 빠뜨리는 어떤 요소를 구성”하기 때문이며, 그래서 파레시아스트는 “진실의 공표를 실천”하는 이이

기 때문이다. 즉, “그 진실을 자기 삶의 외적인 품행 가운데 현시하고 자기 신체 속에서 연극화함으로써, 묵묵히 행위하고 유효하게 행동하는 가운데 진실을 폭로”하는 파레시아스트는 “바로 자신의 삶 속에서 진실을 구현한다.”(ibid., 18) 그가 찾은 고대의 ‘진실’의 의미가 “누군가의 삶을 그의 실천적 양상들의 총체 속에 놓는 것, 즉 긴장 속에 놓는 것”(ibid., 19)을 일컬음은 자신에 대한 진실과 타인에 대한 진실, 사회에 대한 진실을 직면하고 이를 바탕으로 어떠한 실천을 이어가는가가 주체로서의 성장에 핵심적이라는 사실을 보여준다.

결국 주체가 된다는 것은 자신과의 만남과 관계를 바탕으로 타자와 깊이 만나고, 그로 인해 일어나는 경험들에 깨어가고, 이에 바탕해 반성적 사고를 해 나가며, 자신만의 지향성을 가진 이로서 다시 세상을, 타자를 경험해가는 순환을 일구어 가는 존재라 할 수 있다.

시간의 지평 위에서 주체는 타자들과의 마주침을 통해 생성해 가며, 그로써 자신의 동일성을 상실하게 된다. 이 상실로부터의 회복은 주체의 자기 변형을 요구하며, 이런 요구는 자기에의 물음을 반복하게 하는 것이다. 이런 반복을 통해서만 주체는 해체되는 자신을 재구성해 나갈 수 있다. 해체는 부정적인 것이 아니다. 타자와의 마주침에 충실할 때 주체는 반드시 해체되어 갈 수밖에 없으며 열려 갈 수밖에 없기 때문이다. 주체성은 그런 해체 과정과의 투쟁을 통해 새로운 동일성을 만들어가는 능력이며, 그래서 늘 차이생성과 동일성의 교차로/전장(戰場)에서 성립하는 존재이다.(이정우, 2009: 13)

앞서 모나드의 특성을 살펴볼 때, 모나드가 ‘수렴과 발산’을 반복하며 성장해 나아가는 과정, 즉, 주름을 만들어나가는 과정에서 모나드가 내적 힘으로 주름을 움직일 때 새롭게 만들어지고-열리며-구성되는 것을 ‘탈영토화’라 보았던 것을 여기에서 상기할 만하다. 살아있음은 끊임없이 새롭게 구성되어 가는 것이고 동시에 이러한 자신을 계속



해서 벗어나는 것이란 이 의미에는 이미 '타자'의 개념이 전제되어 있다. 그리고 '타자를 향함'은 주체로서 지향성을 가짐을 의미한다. 주체가 자신을 구성하고 타자를 향하는 과정, 즉, 끊임없는 주체의 접힘과 펼침은 의미 생성 과정으로 나타난다. 그리고 이것은 언어 활동을 통해 드러난다. 이를 보다 섬세히 살펴보고 미술교육의 실제 안에서 주체들의 성장을 위한 연구와 실행으로 이어가기 위해 그 실제의 중요한 매개이자 교육적 관계와 사고의 바탕 구조를 이루는 말 언어를 고찰할 것이다.

### 3. 말 언어

앞서 침묵의 의미를 크게 언어적인 차원과 존재론적인 차원으로 나누어 제시하였으나 사실 그 두 차원은 근원적으로는 연결되어 있음을 알 수 있었다. 침묵과 말 언어, 그리고 조형·시각 언어도 사실은 상호 배타적으로 구분될 수 없다. 이 구분의 목적은 주체로서 성장해 나아가는 과정에서 개인적 차원과 관계적 차원의 중요한 매개이자 표현이며 구조의 역할을 하는 언어를 보다 면밀히 고찰할 필요가 있기 때문이다.

여기에서 말 언어라 함은 '글 언어'를 포함한다. 말·글 언어를 고찰하는 것은 미술교육의 맥락에서 조형·시각 언어와 분명히 구분되는 속성을 바탕으로 하는 고유한 역할과 더불어 '언어'라는 공통적 속성의 측면에서 제반 언어들에 대한 이해의 근간을 마련해주는 역할을 함께, 또 구분하여 살피는 것을 의미한다.

#### 1) 언어의 실존적 의미와 사고

언어와 사고의 관계를 고찰할 때 '언어는 사고의 표현인가?' 하는 언어의 도구적 문제와, '먼저 사고가 일어난 이후 그것을 언어로 표현하는 것인가?' 하는 수순의 문제를 먼저 제기할 수 있다. 우리가 말을 시작하거나 글 쓰기를 시작할 때 아직 명확하지 않은 상태를 떠올려 본다면, 글을 쓰거나 이야기를 해 나가면서 자기 생각의 방식과 내

용을 좀 더 정확히 자각하게 되고 구조를 갖게 되며, 자신을 비롯한 타인과 소통 가능해지는 과정을 쉽게 납득할 수 있게 된다. 메를로-퐁티는 이것을 “사고가 자신의 완성을 향하듯 표현을 향하는”(Merleau-Ponty, 1945/2002: 277) 것이라 칭했으며, 사고하는 내용이나 가리키고자 하는 대상이 분명히 인식되는 것은 그것이 명명될 때 비로소 가능해진다고 한 당시의 주류 의견에도 동의했다. 그는 여기에서 나아가, 인식 후에 대상을 호칭하게 되는 것이 아니며, 오히려 명명이 인식 그 자체라 했다. “어떤 대상을 경험할 경우 내가 어떤 단어를 사용하여 그 대상을 정확하게 부르지 못하는 한 그 대상에 대한 나의 인식은 비규정적인 상태에 머무르는 것으로서 아직 완성된 것이라 할 수 없다”(이남인, 2013: 200)는 것이다. 다시 말하면, 개인의 말하기는 “이미 형성된 사고를 번역하는 것이 아니라 그것을 완성”(Merleau-Ponty, 1945/2002: 278)하는 것이다.

메를로-퐁티의 이 “말하는 주체”의 언어론을 “실존론적 언어론”이라 칭할 수 있는데(이남인, 2013: 199) 여기에도 기초가 되는 것은 몸주체성이다. “원초적인 지각세계에서 말과 사유가 분리될 수 없는 이유는 말을 하는 주체가 고유한 신체를 가진 주체이며 단어는 고유한 신체를 가지고 있는 “나의 설비의 한 부분”이기 때문”인 것이다. 즉, 내 몸이 공간에서 움직일 때 공간과 분리되어 표상되지 않듯이 말을 할 때에도 단어가 나의 생각과 분리되지 않고 말로 전환되어 “단순한 외피로서가 아니라 사유의 본질적인 한 부분으로서 사유와 결합되어” 있다고 할 수 있다(ibid., 201). 이는 실존적 운동을 주름을 만들어가는 과정으로 보았을 때 말이 주름에 위치하는 방식을 확인할 수 있는 논리라 볼 수 있다. 말은 신체와 분리될 수 없는 운동이면서 동시에 사유와 본질적으로 연결과 결합의 관계를 갖고 있다는 사실은 주체로서 성장하는 과정이 ‘말 주체’로서만이 아니라 ‘신체적 주체’로서 통합되어가는 과정이며 이것은 말 언어를 통해 결정적으로 드러나는 것이라 이해할 수 있게 해준다.

이렇게 메를로-퐁티가 ‘구체적인 운동’은 “현실적인 것 혹은 존재 속에” 일어나고 “주어진 바탕에 결합”되며 ‘추상적인 운동’은 “가능한 것 혹은 비존재 속에서” 일어나면서 “제 스스로 자신의 바탕을 전개” 한다고 제시한 구분을 통한 ‘몸틀’의 이해는(조광

제, 2004: 154) '언어'의 역할에 대한 이해를 심화시켜 주며 언어의 상호적 본질을 상호 신체성에 입각해 구체적으로 접근하도록 해준다.

직접적인 지각의 방식으로 타인을 경험함에 있어 언어는 결정적으로 중요한 역할을 담당한다. 언어를 통해 대화하면서 나와 타인들 사이에는 공동의 장이 형성되며 나의 생각과 타인들의 생각은 서로 엮여 하나의 직물을 구성한다. 이 경우 나와 타인들은 서로 분리할 수 없이 긴밀하게 결합되어 있어서 ...(중략)... 우리는 "완벽한 상호성" 속에서 서로서로 협력자이며, 나의 관점은 타인들의 관점 안으로 미끄러져 들어가고 타인들의 관점은 나의 관점으로 미끄러져 들어온다.(이남인, 2013: 233)

메를로-퐁티가 주체를 '말주체'라 칭한 데에서 주체-되기의 과정에 '말'이 갖는 중심 역할을 가늠할 수 있다고 앞서 언급했는데, 주체로 성장한다는 것이 세상에 나 홀로 존재하는 진공상태에서 일어나는 것이 아니라 이렇게 타자와의 관계 안에서, 타자와의 깊은 만남을 바탕으로 일어남을 상기할 때 '말'은 '상호성'과 더불어 이해될 수 밖에 없다. 그가 칭한 '완벽한 상호성', 즉, 언어가 타인을 향하게 하고 타인과 만나 공동의 지평을 만들게 하며 서로가 '대상'이나 '도구'가 아닌 동등한 주체와 주체로서 서로의 '관점으로 미끄러져 들어가는' 상호주체성의 망 안에서 주체는 형성되는 것이라 할 수 있다. 즉, 언어는 상호주체성의 형성을 가능하게 하는 결정적 매개가 되어 그 상호성 내에서 개인의 주체성도 생성된다는 것이다.

이 관점에서 볼 때 사실 침묵의 의미도 관계의 차원 안에서 더 명확해진다. 타자와, 외부의 대상과 지각 경험이 일어나지 못하는 상태, 지향하고 영향을 주고 받는 가능성을 차단한 상태는 언어들을 통해서 드러나는데, 이때의 상호성의 회복, 관계 맺음의 회복은 주체의 스스로에 대한 감각이 깨어남과 함께 일어나며 '말 언어'를 통해 가장 적극적으로, 혹은 분명하게 확인될 수 있다. 이 때의 말은 하고 싶은 아무 말이나 내뱉거나, 자신의 의미로 하는 말이 아닌 '놓여진 말'을 수동적으로 쓰는 것, 즉 "사고

와 언사를 응고시켜 이들 사이에서 외적 관계만을 인지하는 것”(Merleau-Ponty, 1945/2002: 281)이 아니라 사고와 발화가 함께 하는 데에 한한다. 메를로-퐁티는 ‘자신이 말하는 것의 의미를 사고’하는 것이 말이 표상이 될 수 있는 전제임을, 즉, 말은 단지 의미의 껍데기가 아니며 “언사와 사고는 양쪽 모두가 주체적으로 주어졌을 때만 그러한 외적 관계”(ibid., 283)가 인정됨을 분명히 했다. “말하는 주체가 자신이 말하는 것의 의미를 사고하지 않는다면, 자신이 사용하는 말을 표상하는 것은 아닌 셈이다. 말이나 언어를 안다는 것은 사람들이 말한 대로 기성의 신경 조립품들을 마음대로 이용한다는 것이 아니다.”(ibid., 281). 이 관점을 좀더 거슬러 올라가보면 구조주의 언어학에서의 연결점이 나타난다.

내용은 언어로부터 분리될 수 없으며 언어를 초월할 수 없다. 그런데 이 언어는 총체적으로 그리고 전체로서 형상화되어 있다. 게다가 언어는 뚜렷이 구별되고 변별적인 ‘기호들’의 배열로 조직되어 있으며, 이 기호들 자체는 하위단위들로 분해되거나 복합위들로 결합될 수 있다. 보다 작고 여러 층위에 속하는 구조들을 포함하고 있는 이 커다란 구조는 사고의 내용에 그 ‘형태’를 부여한다. 이 내용이 전달될 수 있기 위해서는 어떤 순서로 배열되어 있는 어떤 부류의 형태소들 사이에 분포되어야 한다. 요컨대 이 내용이 언어를 통해야 하고 언어의 틀을 빌려야 한다. 그렇지 않으면 사고는 정확하게 ‘무’로 귀착되는 것은 아닐지라도 어쨌든 아주 막연하고 아주 미분화된 그 어떤 것으로 귀착되어 우리는 이 사고를 언어가 이에 부여하는 형태와 구별되는 ‘내용’으로서 파악할 아무런 수단도 갖지 못하게 된다. 따라서 언어 형태는 전달가능성의 조건일 뿐만 아니라 우선 사고 실현의 조건인 것이다. 사고가 언어의 틀에 이미 적응되어 있는 경우에만 우리는 사고를 파악한다.(Benveniste, 1992: 98)

벤베니스트는 언어가 단순히 내용을 담는 ‘용기’라는 가설이나 언어 기호와 그 내

용이 우연적이고 작위적으로 짝지어지는 것이라는 당시의 주장에 반대했다. 그는 언어의 '구조'와 '체계'가 사고의 내용이 형태를 갖는 근거를 부여한다고 전제하며, 사고가 언어를 통해 형태와 구조를 갖게 될 때 소통 가능한 파악의 상태가 되고 그 이전에 사고하는 이 자신에게 그 사고가 실현되는 조건이 됨을 명확히 했다.

이를 교육의 맥락으로 옮겨가 이해할 수 있다. 비고츠키(Vygotskii)는 생각과 말과 행동이 학습을 통한 발달 과정에서 어떻게 관계를 맺는가를 면밀히 살핌으로써 언어와 사고의 관계를 교육의 맥락에서 밝혔다. "내가 말하려던 낱말을 잊어버리자, 구체화되지 못한 사고는 그림자의 궁전으로 들어간다."(Vygotskii, 1934/2011: 567) 그는 어떠한 학습이 일어난다는 것, 그 과정에서 일어나는 '조작(operation)'에 대해 의식적으로 인식한다는 것은 "사실상 그것을 행동의 측면에서 언어의 측면으로 이동시킨다는 뜻"(ibid., 412)이라 했다. 행동 차원에서 학습이 일어날 때 겪는 고민과 시행착오, 배움의 과정과는 완전히 다른 차원에서의 어려움을 '언어'로 표현하려 할 때 새롭게 겪는 사실을 떠올려볼 수 있다. 즉, "말로 표현하기 위해 상상에서 재창조하는" 데서 일어나는 어려움이 "의식적 인식"의 구조적 특징이라 본 것이다.

비고츠키는 여기에서 한 단계 더 나아가 "의식이 고양되는 것은 의식의 작용"이며 여기에서 "의식 활동의 대상은 바로 의식 자체가 된다" (ibid., 425)고 주장하면서 인지에 대한 인지, 즉, 메타인지 개념을 제시한다. 언어적으로 자신의 인지 과정과 내용을 의식한다는 것은 자신을 객관화, 일반화하여 볼 수 있게 됨을 의미한다. 그는 이를 '언어적 내관(內觀)'이라 하였는데(ibid., 426), 내관을 '내적 성찰'로 해석했을 때 언어적 내관은 언어적으로 이루어지는 성찰, 혹은 성찰이 언어를 통해 이루어지는 성찰 등을 의미한다고 할 수 있다.

언어적 내관으로의 이동은 필연적으로 활동의 심리적 형태가 스스로를 일반화하기 시작했다는 것을 나타낸다. 새로운 유형의 내적 지각으로의 전이는 또한 우월한 유형의 심리적 활동으로 전이했다는 것을 의미한다. 다른 식으로 대상을 지각하는

것은 동시에 그에 대한 다른 행동의 가능성을 획득하는 것과 같기 때문이다. ...(중략)... 나의 활동의 과정 자체를 일반화하면서 나는 그에 대한 새로운 관계의 가능성을 획득하게 된다.(ibid.)

앞서 언급했듯이 미술교육에서 말·글 언어가 갖는 역할은 조형·시각 언어의 역할과 공통되면서도 구별되는 방식으로 중요성을 갖는다. 즉, '언어적 내관으로의 이동'은 말·글·조형·시각 언어 모두를 포함하면서도 특히 말·글 언어를 통할 때 '스스로를 일반화'하고 새로운 관점과 그에 따른 새로운 가능성을 가질 수 있게 됨을 알 수 있다. 다시 말해, 자신의 체험과 내적 지각의 내용을 조형·시각 언어를 통해 표현하는 과정을 통해 일반화의 과정을 거치지만 말·글 언어로 자신의 작품의 과정과 결과에 대해 비평하는 것은 또 다른 단계로의 이동이자 새로운 시각을 갖게 하는 별도의 작업의 중요성을 갖는 사실을 미술수업의 구조 안에서 떠올릴 수 있다. 미술교육에서 말·글 언어를 통한 비평의 중요성은 현대 미술교육 이론들의 다양성 속에서도 공통적으로 발견된다. 개인이 주체로 형성되는 과정을 미술교육의 맥락에서 고심하는 데에는 말·글 언어가 담당하는 언어와 사고의 상호 관계가 실질적인 핵심의 일부를 이루기 때문이다.

## 2) 언어의 구조와 의미, 해석과 담론

언어와 사고의 이러한 관계는 거슬러 올라가 구조주의 언어학에서 그 기초를 찾을 수 있음을 앞서 벤베니스트의 주장과 함께 확인했다. 한편, 본 연구에서의 주요 개념을 구성하는 '주름론'을 제시한 들뢰즈가 '후기구조주의자'로 분류되는 사실은 그의 이론이 이러한 구조주의에 기반하면서도 새로운 길을 제시하기 때문인데, 언어의 구조와 이를 기반한 해석과 담론 형성의 관계를 살펴보는 것은 그래서 이 연구의 실행과 개념화에 대한 기초적 이해에 있어 매우 중요하다.

구조주의의 탄생은 소쉬르의 언어학에 기인한다. 그리고 현상학은 구조주의에 기반

하면서도 그 한계를 제시하고 이를 넘어서는 긴밀한 관계를 갖는다. 메를로 폰티가 현상학자로서 랑그와 파롤의 이원적 구분에 반대하고 '사태 그 자체'를 드러내는 언어 개념의 외연을 넓히며 더 섬세하고 깊이 있게 분석하는 태도가 본 연구에서 '침묵'에 주목하게 하는 바탕 구조를 제시했듯이, 현상학은 구조주의와 그 개념의 바탕을 공유하면서도 극복하였다. 현상학이 극복하려 한 구조주의의 기본 입장은 인간 삶이 구체적으로 드러나는 현상이 아니라 거기에서 찾아낼 수 있는 추상적인 체계에 중요성을 부여하는 것이었다. 소쉬르는 파롤을 배제하고 랑그에 집중했다(Gadet, 1987/2001). 즉, 인간 언어의 개별성과 구체성을 연구의 범위에서 배제하고 공통 보편적인 언어요소의 체계를 추출해내려 했는데, 현상학과 해석학이 이에 반발해 등장했음은 자명해 보인다.

그러나 한편으로는, 인간 삶의 의미에 대한 해석의 노력들 중 '구조 대 현상'의 관계와 갈등, '구조 분석 대 현상 이해'의 관계와 갈등은 오히려 그 이해를 깊게 한다고 볼 수 있다. 현상의 이해를 배제한 구조 분석은 실재성, 고유성, 사실성을 배제할 위험이 있지만, 현상의 이해 자체가 이미 구조의 개념을 기반으로 하고 있다는 사실은 앞서 확인하였다. 구조주의는 그 연원을 거슬러 올라갔을 때 실증주의를 극복하는 과정에서 확립된 사유체계이고 그 면에서 현상학과 나란히 하는 방향이 있다. 소쉬르의 언어 연구는 각 현상에 내재한 본질을 찾음으로써 각 경험들 속의 체계를 찾으려 했다. 단순 법칙을 찾아 모든 것에 적용하려는 태도가 아니라 다양한 현상과 그 안의 본질을 찾으려 한 구조주의는 각 현상을 실험을 통해 법칙을 찾을 수 있는 대상으로 보려는 실증주의와 근본적 차이가 나는 세계관을 제시했다.

구조 개념이 언어 연구에서 시작되었다는 것은 주체-타자의 정체, 세계 안에서의 관계의 생성과 변화 등을 인식하고 형성하는 데에 언어의 구조가 기본적인 사고 구조와 밀접한 관계를 가짐을 의미한다고 볼 수 있다. 언어를 구조로서 파악했음은 언어를 '다룰 수' 있게 됐음을 의미했고 이후 언어와 사고의 관계는 '해석'과 이 해석 능력을 기반한 '담론의 형성'으로 이어졌다. 해석은 '읽는 이'의 주체성을, 담론은 '말 하는 이와 듣는 이'의 주체성을 전제로 하는 언어적 개념이라 할 수 있다.

리쾨르(Ricœur, 1969)는 랑그 언어학의 '잠재적인 언어'가 아니라 구체적인 '의미 활동으로서의 언어'를 통해 인간을 이해해야 한다고 주장했는데, 해석에 대한 그의 강조는 구조주의에 대한 부정이 아닌 구조 개념을 기반으로 한 형식중심주의의 비판이었다. 이야기의 형식이 아니라 이야기의 맥락과 그 이야기를 하는 이들, 그 이야기가 이루어지는 삶의 기반을 중시하는 '담론 중심'은 구체적 의미의 중요성을 새롭게 찾아 나가고 회복해 나가고자 하는 움직임이었다. 그가 구조분석을 비판했던 이유는 대상과 주체 사이의 완전한 단절을 전제로 하고 있어 주체와 대상(텍스트, 타자)이 끊임없이 관계를 맺는 해석학적 순환이 존재하지 않기 때문이었는데, 이는 반대로 말하면 담론과 해석의 개념은 대상과 주체 사이의 연결을 전제해야 함을 의미한다. 이 고심은 이후 현상학이 본격적으로 전개되면서 언어의 역할과 상호주체성 형성의 개념 등으로 발전되었다고 볼 수 있다.

다시 구조로 돌아가면, 벤베니스트(1966)는 기호 분석을 의미의 이해로 확장해 나가는 것은 삶의 본질을 알기 위해서라고 보았다. 언어 생성 활동 자체가 삶의 본질적 행위이기 때문이다. 리쾨르(2012)는 '의미의 일반이론(해석학)'에서 '관계의 일반이론(구조주의)'가 차지하는 위치를 찾으려 했는데, 구조에 대한 최소한의 이해가 없으면 의미 파악이 불가능하다고 보았으며 구조주의를 해석학적 이해에 필수적인 준비 단계로 여겼기 때문이다(김종우, 2007). 의미 생성과 해석의 시대를 익숙하게 살고 있는 지금 이러한 '구조'에 대한 환기는 교육 주체들의 다양한 언어들이 어떻게 사고와 주체성의 형성 과정에, 상호주체성의 역동적 과정과 연결되어 있는지를 알아볼 수 있는 바탕 '구조', 다시 말해 '태도'를 형성해 나아가는 데에 도움을 줄 수 있다.

### 3) 질문의 의미

'말 언어'에 대한 이론적 고찰의 과정에서 마지막으로 살펴볼 '질문'은 교육의 실제에서 가장 중요한 역할을 갖는다. 교육에서 '의미'가 생성된다는 것은 그것을 해석하는



관계가 쌍으로 존재함을 전제하는데, 앞서 제시한 언어의 구조에 대한 인식의 중요성이 의미와 해석의 구조를 이해하는 데에 전제가 된다. 이 구조를 가능하게 하고 순환하게 하는 역할, 즉 해석학적 순환을 생성, 지속시키는 역할이 '물음'에 있다(Gadamer, 2007).

이 '물음'은 '문제'와 '질문'의 의미 구분을 통해 그 개방적 구조가 좀 더 명확해지는데, 먼저 '문제'는 해답을 요구하는 물음이라는 측면에서 닫힌 구조를 갖기 쉽고 맥락과 분리되어 존재할 수도 있으며, 공동의 삶을 위한 토론이 아닌 논쟁의 도구나 대상이 될 수 있는 것으로 구분해볼 수 있다(Gadamer, 2007). 그리고 한편 '질문'은, '질문이 떠올랐다'는 표현으로 알 수 있듯이 해결을 기다리는 문제가 나에게 물음을 던지는 것으로 생각해 볼 수 있다. 이 둘의 구분은 명확히 분절되지는 않지만 '해결' 자체를 목적으로 하는 문제로 다루게 될 때 사고는 닫힌 구조를 갖게 되는 한편, 그 물음을 '질문'으로 가져갈 때에는 경험의 개방적 구조가 확보될 가능성이 커짐을 상기 시켜준다. 그런데 실제로 이 개방은 이미 대부분 방향성을 가진 의미를 내포하고 있으며 물음을 던지는 이와 듣는 이의 관계 방식을 전제하고 있는 것도 사실이다.

물음의 본질은 물음 자체가 어떤 의미를 가진다는 것이다. 그런데 여기서 말하는 의미란 방향성을 가진 의미다. 물음의 의미는 이미 합당한 대답이 나올 수 있는 방향을 함축하는 것이다. 물음과 더불어 그 물음의 대상은 특정한 관점에서 포착된다. 따라서 물음과 더불어 그 질문대상의 존재 자체가 드러나는 셈이다.(Gadamer, 2007: 275).

물음 자체가 '지향성'을 가짐은 물음 속에 들어있는 '선이해', 즉 묻는 이의 지각 경험을 바탕으로 한 방향성을 포함해 묻는 이가 이미 의미를 찾기 위해 '향하고' 있는 방향이 있음을 내포한다. 이는 물음을 듣는 이가 '어떠한' 의미를 찾기를 바라는 의도가 내재될 가능성을 갖는다는 의미다. 이 가능성은 교육의 맥락에서 볼 때 교육적 목적 하의 가능성이면서 동시에 위험성이 될 수 있다. 질문의 '형식'만을 갖추고 있을 뿐 그 안

에 움직이고 오가는 의미는 이미 질문자의 정해진 의도의 주입을 벗어나지 않는 질문들을 발견하는 경우는 너무나 빈번하다. 사실 '질문'이든, '문제'이든, 일방적 주입식 교육을 '교육'으로 이해하고 행하고 있는 한 그것에 바탕한 형식은 그 본질을 실행하는 역할을 할 수밖에 없다. 여기에서 더 분명해지는 것이 언어와 사고와의 관계일 것이며, 교육에서 이에 대한 이론적 논의를 보다 심층적이고 지속적으로 해야 하는 이유가 여기에 있다. 질문이 '개방'성을 갖지 못하는 실정은 가장 그 내용과 형식 면에 있어 가장 개방적이어야 할 미술교육에서도 같은 사태를 발생하게 한다.

박라미와 안준희(2005)는 미술 교과에서 '질문'이 교사의 학습자에 대한 일방적 전달, 지시, 확인의 기능을 가졌던 것을 문제시하고, 반성적 사고를 할 수 있도록 하는 교육적 목적 하의 질문을 제시할 것을 제안했다. 교사 일방의 교수 과정이 아니라 학습자의 학습과 발달 상태에서 시작하는 교사와 학습자의 상호작용에 중점을 두고 '질문'을 통해 학생의 잠재적 발달 가능성을 확보하는 것을 초등 미술교육 현장에서의 사례 연구를 통해 보여주려 했다. 이 연구에서 미술교과의 '질문'의 역할에 대해 한 단계 나아갔다고 보는 것은, 교과서의 단원 별 질문 내용을 분석, 분류하고 검토하여 질문의 의도가 내용 전달이 목적인 지시문을 의문문으로 변형한 정도에 그치고 있음을 지적했다는 점이다. 그러나 한편으로 질문을 '미적 체험의 질적, 양적 확대를 위해' 교수자 입장에서 절차적으로 던지는 것으로 본 관점은 한계로 보인다. 즉, 질문의 개방의 방식과 방향성에 있어 경험과 지식의 구성의 주체성이 학습자에게 있다는 사실은 드러나기 어려운 접근이었다.

김하나(2010)의 초등학교 미술교과서 질문 분석은 그런 면에서 미술교육의 고유한 방식을 통해 일어날 수 있는 학습자의 사고 발달에 질문이 갖는 역할의 중요성을 좀더 구체적으로 강조했다라는 의미를 갖는다. 교과서 본문의 분석 결과 사실적 정보 확인의 성격을 가진 질문과 실제 경험과는 단절된 질문, 경험의 단계를 고려하지 못한 질문 등의 문제가 구체적으로 파악되었다. 이것은 미술교육 고유의 체험을 깊이 할 수 있게 해 주고 사고를 확장하게 해주는 질문의 중요성이 미술교육의 실제에서는 실현되기 어

려운 현실을 학교 교육을 중심으로 주목하게 한다.

한편, 허버드(Hubard, 2015)는 미술관에서 이루어지는 미술교육에서 통상적으로 오가는 질문이 갖는 제한적 특성을 자신의 경험을 통해 제시했다. 작품을 통해 '알게 된 것'을 확인하는 질문의 맥락에서 '작품이 무엇을 느끼게 하며' '작품의 어떤 점이 그렇게 하는지'를 질문하는 것은 여전히 그 내용과 방식이 한정된 구조를 갖는다는 것이다. 오히려 감상자가 작품에 대해 주체적으로 느끼고 생각하는 바를 표현하고 확장하도록 하는 질문에 감상자들 자신이 당황스러워 하거나 답을 피하는 경험들을 기술로 시작한다. 이 연구는 미술교육 과정에서 질문이 얼마나 미적 경험을 깊이 할 수도, 제한할 수도 있으며, 사고의 발달에 도움이 되기도, 오히려 한정하는 역할을 할 수도 있는가를 확인하게 해 준다. 미술교육에서 학습자가 교육의 과정에서 주체가 되도록 하는가, 아니면 무언가 경험하도록 준비된 것을 전달 받아야 하는 객체에 고정되도록 하는가를 가늠하게 하는 것이 '질문'을 통해 드러난다는 의미이다.

그런 면에서 커처(Cutcher)의 연구는 이러한 '주체로서의 성장'을 돕는 질문이 미술교육에서 발생할 가능성은 "개인의 창의적 능력을 발달시키는 것은 인간의 기본 권리"에 해당되며 심지어 "민주주의와 창의성은 뗄 수 없는 관계"(Cutcher, 2013: 318)에 있다는 책임을 교육자들이 가지는 데에서 시작됨을 보여준다. 여기에서 매일의 창의성이 길러지는 곳은 특별히 마련된 별도의 시간이 아니라 학생으로서 매일의 교육 일상이 이루어지는 교실임이 강조되는 것은 미술교육이 학교 교육과 이를 넘어선 사회 문화적 환경에서 본래의 역할을 함을 전제한다. 그리고 그것이 실현되는 방법인 '학생 각자가 자신의 이야기를 다양한 방식으로 할 수 있는' 교육의 환경과 구조는 주체로서의 성장을 중시하는 교사들의 가치에 근거하고 거기에서 나오는 '질문'을 비롯한 언어가 중요한 역할을 한다는 사실을 이 연구를 통해 확인할 수 있다.

2007년 이후 현재까지 우리나라 미술교과 교육에서 주요한 영향을 미치고 있는 시각문화미술교육에서 '질문'의 역할은 점차 중요해졌다. 그러나 한편으로 이은영(2014)의 연구에 따르면 '미술비평'을 위해 단계별로 분류된 질문의 방식이 이미 또 다른 틀로

전제되어 있음이 발견된다. 핵심은 '질문'형 문장으로 교육의 과정을 구성하는 것이 아니라 질문이 학습자의 사고 발달과 주체적 성장을 어떻게 이끄는가에 대한 이론적 이해와 실질적 교육 실행의 순환이라 볼 수 있는 연구들이라 하겠다.

실제 미술교육 현장에서 교사의 언어 사용에 입각해 구체적 상호작용을 자전적으로 연구한 서제희(2012; 2015)는 미술교사가 "언어로 전달하거나, 기법을 시연하거나, 시각텍스트를 활용하는 것으로 미술을 가르친다"고 보았으며 이 상호작용을 "언어적, 행위적, 시각적 상호작용"(서제희, 2015: 96)으로 나누어 살펴보았다. 여기에서 '질문'의 역할은 "권유하기"의 방식에 일부 나타남을 확인할 수 있는데 한정된 시간과 환경, 수업의 방식 안에서 '질문'이 미술 실기 수업의 주요한 방식으로 작동한다는 것이 쉽지 않은 현실을 보여준다. 바흐친(Bakhtin)의 대화주의 관점에서 초등학교 방과후 미술교실에서 일어나는 언어적 상호작용을 분석한 임부연 등(2014)의 연구도, 교육이 일어나는 과정에서 학습자에게 적절히 주어지는 질문 등이 교육의 방식으로 자리할 여지를 찾기 어려운 실재를 드러낸다.

헤틀랜드 등(Hetland, et al., 2007)은 청소년기 미술교육 현장의 실기교실을 연구하며 수업의 구조를 시연, 제작, 비평의 세 가지 교수 형태로 나누어 제시했는데, 주로 기법과 표현의 관계에 있어 수업에 참여하는 전체 인원에게 각자가 가진 기존의 시각을 새롭게 살펴볼 수 있는 넓은 범위의 질문을 던지고, 작업이 진행되는 동안 그 질문을 자신의 해석과 표현 안에서 풀어가는 과정을 지켜보면서 구체적인 제안의 방식으로 질문을 사용하는 예들을 보여주었다. 데이비스(Davis, 2012)는 좀 더 개방적인 방식으로 예술 교사들이 학습자들에게 '질문'을 던지는 것이 수업의 중요한 축을 이루는 방식들을 소개한다. 본인의 감정을 알아차리는 질문부터 타인의 입장에서 보도록 하는 질문, 이 재료나 표현 방법과 관계 맺는 방식에 대한 도전부터 작업이 이후 자신의 삶으로 어떻게 이어질지에 대한 질문까지, 스스로 생각하는 자발적 힘을 끌어내는 것이 주체성을 가진 존재로 성장하도록 하는 교육임을 여러 교사들의 인터뷰를 바탕으로 제시했다.

사실 질문은, 교수자의 입장에서 제기하는 것만이 아니라, 학습자 스스로에게서 일

어날 때 학습자 주체적이고 능동적인 교육이 이루어지고 있다는 증거로 여길 수 있다. 질문의 시작은 주체가 자기 인식을 하는 데에 있다. 가다머는 플라톤의 대화의 예를 들며 “질문을 할 수 있기 위해서는 알고자 하는 욕구가 있어야 하는데, 요컨대 자신이 무지하다는 것을 깨우치고자 하는 마음가짐이 필요하다.”(Gadamer, 2007: 275)고 하면서, 이어서 “모든 문제제기와 인식욕구는 무지에 대한 인식을 전제로” 하며, “무엇을 모르는 지가 분명해질 때 비로소 무엇이 문제인지가 분명해지는 것”(ibid., 279)이라 하였다. 스스로 질문이 발생한다는 것이 자기 자신에 대한 깨어있음에서 가능하며 주체적으로 활발히 살아가는 상태임을 드러내는 상태라는 설명이다.

가다머는 나아가 플라톤의 설명을 참고하며 “우리가 안다고 생각하는 견해는 무지의 고백을 가로막는 막강한 힘을 발휘한다. 안다고 생각하면 질문이 나올 수 없는 것이다. 우리가 익히 안다고 생각하는 견해는 널리 확산되려는 특이한 성향이 있다. 그런 견해는 언제나 보편적 견해가 되려는 속성이 있는 것”(ibid., 280)이라고 하였다. 질문이 발생하지 않는 이유는 ‘알기 때문’이 아니라 ‘모르는 것을 모르기 때문’인 것은, 이 상태가 ‘보편적 견해’에 자신을 그저 포함시키는 식의 삶을 살아가도록 한다는 측면에서 문제 의식을 가져야 함을 상기시킨다.

미술교육에서 학습자에게 질문이 일어나지 않고 또 질문을 중시하지 않는 교육 방식의 심각성은 ‘보편적 견해’가 되려 하는, 즉, 자신의 감정, 생각을 자각하거나 이를 소통하는 행위를 하지 않는 삶의 상태가 당연해지는 문제로 이어질 수 있음을 생각하지 않을 수 없는데, 가다머의 ‘착상’ 개념이 이를 상기시킨다.

착상은 착상의 단서가 되는 미지의 영역을 향해 생각의 방향을 잡을 때 비로소 가능하다. 다시 말해 문제제기를 전제로 하는 것이다. 착상의 고유한 본성은 착상이 마치 어떤 수수께끼의 해답처럼 떠오르는 것이라기보다는, 의문이 떠올라 열린 가능성을 향해 나아가고 그럼으로써 대답도 가능해진다는 것이다. 모든 착상은 의문의 구조를 갖는다. 의문이 떠오른다는 것은 이미 널리 퍼져 있는 일반적 견해를 뚫

고 들어가는 것이다. 따라서 의문이라는 것도 우리가 어떤 의문을 제기한다기보다는, 그 의문 자체가 스스로 문제를 제기하는 방식으로 떠오른다.(Gadamer, 2007: 280)

그가 '의문'에 부여하는 중요성에 따르면, "실제로 선입견에 순응하지 않는 문제제기를 자극으로 받아들일 때 비로소 진정한 경험이 가능"해지는데, "익숙한 선입견에 머물지 않고 더 이상 의문을 피할 수 없을 때 비로소 문제가 제기"(ibid.)된다는 것이다. 새로운 생각, 창의적인 생각, 자신만의 생각을 할 수 있는 질문을 생성하는 거나 받아들이는 것 모두 교육에서 한 방향으로 주어지는 것이 아니라 상호주체 간에 일어나는 것임을 알 수 있다. "질문의 기술은 질문을 계속 밀고 나갈 수 있는 기술, 따라서 사유의 능력을" 가리키는데, 이것이 "진정한 대화를 이끌어가는 기술"(ibid., 281)이라는 의미는, 교육을 가능하게 하는 질문은 사고할 수 있는 능력을 바탕으로 하며 교육 주체간의 언어적 상호관계를 통해 이루어진다는 사실을 포함한다. 이 질문이 상호주체 간의 다양한 언어를 통해 살아있는 특성을 갖는 미술교육의 고유한 언어들을 이어서 살펴보겠다.

## 4. 조형 · 시각 언어

조형 언어, 시각 언어는 사실 미술교육에서 가장 본질적 의미를 갖는 매개이자 양식이며 내용이다. 그러나 이를 미술교육 맥락에서의 언어들에 대한 이론 고찰의 마지막 자리에 위치시킨 이유는 언어의 전체 구조 안에서 조형 · 시각 언어의 고유한 역할과 의미를 보다 명확히 할 수 있는 측면이 있기 때문이다. 언어적 의미 활동 과정이 삶의 주체가 되는 과정을 가장 잘 드러낸다는 사실을 상기할 때 미술교육에서 조형 · 시각언어의 의미 활동은 특히 개인의 고유함과 특성의 발견과 발전, 즉, 차이의 발생과 지속적 성장을 목적으로 함을 확인할 수 있다.

조각가인 고펠리(Gormley)는 미술교육자 히크만(Hickman)의 연구 서문에서 미술교육을 통한 창작 경험이 인간의 삶에 갖는 중요성을 개인의 주체성의 형성을 기반으로 한 '차이'의 발생과 인정에 입각해 제기한다. "교육에서 예술을 통한 창작경험은 이미 누군가에 의해 만들어진 세상으로부터 - 한 사람의 창작자로서 그 사람을 강화시키면서 - 개인을 해방시킨다. 예술은 개인이 그들의 인식과 행동이 독특함을 자각하게 하고 그것을 가치 있게 생각하게 한다."(Hickman, 2005: 8) 또한 그는 자신의 예술관을 묻는 인터뷰에서 "미술 [창작과 감상] 공간은 누구나 자신의 삶을 다른 방식의 표현과 관점을 통해 보고 경험할 수 있는 곳이 될 수 있어야 한다."(Gormley, 2009)고 강조했다. 창작의 경험은 주체성을 형성해 나아가는 데에 매우 중요한 역할을 한다. '이미 만들어진 세상', 즉, 이미 주어진 의미로 이루어진 세상에서 자신의 관점으로 기존의 의미를 해석하거나 새로운 의미를 찾아 내어 그것을 미적인 창작 경험의 과정을 거쳐 표현과 소통을 한다는 것은 주체로 성장하는 과정에서 미술교육이 담당할 교육적 몫이라 할 수 있다.

이를 위해 미술교육의 특징적인 언어 의미 활동을 면밀히 살펴볼 필요가 있는데, 우선 조형 언어를 그 기본 단위부터 검토하고 이를 바탕으로 시각 언어를 살펴보며 표현과 반성, 해석과 소통의 교육적 의미와 방식에 대해 알아볼 것이다. 미술교육에서 가능한 언어 활동을 이론적으로 연구할 수 있는 범위는 방대하다. 그러나 본 연구에서 이에 대한 이론적 고찰을 하는 목적은 언어 자체에 대한 연구가 아니라 주체로서의 성장 과정을 언어의 의미 활동에 대한 섬세한 관찰을 통해 미술교육의 고유성 안에서 교육적으로 지원하기 위함이므로, 앞서 3절을 통해 제시한 언어의 이해 구조를 바탕으로 조형·시각 언어의 고유성을 제시하는 방식으로 한정한다.

## 1) 조형언어의 속성과 구조

조형(造形)은 "조형요소와 원리를 기초로 하여 자신의 경험과 생각, 정서를 가시적인 형태나 형으로 표현한 것"(이현아, 2016: 305)으로서 미술교육을 구성하는 본질적 개

념 중 하나라 할 수 있다. 즉, 조형 언어는 조형 요소와 조형 원리로 이루어지는데, 조형의 요소들과 그 요소들 간의 관계인 조형 원리를 이해하는 것은 조형 언어를 자신의 언어 의미 활동 방식으로 익히는 데에 매우 중요한 관건이다. 한편으로, 보편적 언어 습득 과정을 떠올려 볼 때 언어를 체득하는 과정이 언어의 기본 요소를 모두 익힌 후 사용의 단계로 넘어가는 방식으로 이루어지지 않는다면 언어의 기본 단위와 그 관계를 배우지 않을 경우 그 언어를 통한 표현은 매우 빈약해지거나 소통에 분명한 한계를 가지기 쉬운 것도 사실이다. 랭거(Langer)는 예술적 표현의 맥락에 입각해 이 언어적 관계에 대한 견해를 아래와 같이 피력한다(Langer, 1957: 121-122).

상징의 체계가 진보함에 따라서 그 힘에 의해 길러지고 진보하는 사고를 따라 잡기 위해서는 그만큼 성장 속도를 높이지 않으면 안 된다. 이러한 사실은 언어가 분명하게 증명해 준다. 10개의 낱말을 배운 어린이는 틀림없이 10개 이상의 개념을 자유롭게 구사한다. 배운 낱말 하나하나가 의미의 전용 관련된 개념의 시사, 사용할 때에 만들어지는 온갖 미묘한 뉘앙스나 변화 등에 금방 도움이 되기 때문이다.

**이와 동일한 원리가** 예술적 표현에도 적용된다. 언어가 성장함에 따라서 언표(言表) 뿐 만이 아니라 구문상의 형태나 어법에 있어서까지 더욱 정교해져 가는 것과 마찬가지로 감각적 형식을 통해서 표현 능력은 착상력의 필요에 따라서 성장한다.

랭거는 '낱말의 배움'을 '개념의 자유로운 구사'와 연결시킨다. 이 의미는 낱말을 주입 암기식으로 외우는 것이 아니라 그 낱말의 의미를 구성하는 속성과 구조를 익히는 방식으로 배워 '개념'으로 이해하는 과정이 배움에 내재되었다는 뜻이다. 조형 언어에서도 이것은 마찬가지인데, 조형 요소와 원리를 주입 암기식으로 배우면 이를 진정한 언어의 기본 단위로서 자신의 표현과 타인의 이해를 위해 사용할 수가 없고, 결국 주체적인 언어 활동을 통한 성장이 아닌 기준에 존재하는 의미와 이미지들의 단순 모방에 그치기 쉽다. 이렇게 볼 때 앞서 '말 언어'의 기본 구조와 의미화 과정을 고찰하면서 확인



하였듯이 조형 언어의 속성과 구조에 대한 이해와 체득이 언어 의미 활동을 통해 드러나는 실존적 이해를 깊이 하는 데에 중요함을 알 수 있다.

이 조형 언어를 이루는 조형요소 중에서 이미지를 실질적으로 구성하는 데에 필수적으로 고려되는 '형식적 요소'를 우선 살펴보면, 점·선·면, 그리고 형·형태, 색, 명암·질감·양감, 공간, 동세, 농담·기운·여백, 등이 있다. 그리고 이러한 조형요소들을 선택하고 결합하여 표현하는 과정과 방법을 조형원리라 하는데 통일·변화, 균형·조화, 대비·강조, 비례, 율동 등을 대표적으로 꼽을 수 있다(김옥인, 2016). 물론 모든 조형적 표현의 과정에서 이 조형요소들의 인식과 조형원리들의 작용을 동시에 의식할 수는 없다. 그러나 조형 언어의 기본 구성 요소들을 분석할 수 있고 그 요소들을 선택할 수 있으며 이들 간의 유기적 결합의 원리를 자신의 표현 목적과 방향에 따라 사용할 수 있는 것은 미술 창작 활동이 다른 이들의 조형 언어의 결과에 대한 단순한 모방이나 답습이 아니라 자신의 언어 의미 활동이 될 수 있도록 하는 데에 기본 요건이 된다(탁형수, 2011).

이렇게 조형 언어를 구성하는 요소와 원리를 알고 스스로 구조를 파악하고 해체와 구성을 해나갈 수 있는 것은 사고 능력 전반의 발달에 매우 중요한 영향을 미친다. 다시 말해, 창의적 사고 능력과 비판적 사고 능력을 포함하는 개념으로서의 고등사고능력(김영정, 2002; 2005)의 발달에 이러한 조형 언어를 통한 주체적 의미 생산과 소통 활동은 주요한 역할을 차지한다. 이 사고의 발달은 결국 주체로서의 성장에 핵심적인 중요성을 갖는다. 주체의 특징인 스스로 사고하고 판단하여 행동하며 반성할 수 있는 능력이 이 고등사고의 발달과 함께 갖추어지기 때문이다.

조형요소 중 '형식적 요소'에 대한 고찰이 미술교육적 맥락에서 이러한 중요한 의미를 갖는다면, 조형요소 중 '실질적 요소'에 해당되는 '재료'와 '기술'의 학습 과정 역시 같은 방식으로 검토해 볼 필요가 있다. 미술 수업에서 학습자가 표현 활동을 위해 다양한 도구와 재료를 사용하는 방법을 익히는 과정에서 교사의 설명과 시연, 작업 과정 동안의 지도 등이 이루어지는데, 이 과정에서 학습자의 기술 발전은 기술의 습득 자체가 목적이 아니라 재료의 성질과 특성의 이해 및 새로운 기술의 배움이 다른 사고의 습득과

어떻게 이어지고 어떻게 확장될 수 있는가에 초점이 맞추어 진다(Hetland, et al., 2007). 실제 미술교육 현장에서 이러한 원리가 실행되기 위해서는 교사가 해당 작업에 필요한 재료의 성질에 대한 이해와 기술의 습득을 갖추어야 할 뿐 아니라 학습자 개인이 각 재료와 기술에 대해 어느 만큼의 이해와 체득의 수준을 갖추고 있는지를 이해하여 그에 맞는 난이도의 학습이 진행될 수 있도록 해야 한다. 다시 말해, 어떠한 기술의 분류 안에서 규칙, 난이도, 응용, 다른 기법들과의 결합 관계 등(조형 요소와 원리)을 완전히 파악해야 개인의 수준에 따라 이 기술이 사고의 도구가 될 수 있도록 지도할 수 있다.

앞서 조형의 형식 요소의 교육 면에서도 언급했듯이 조형의 실질적 요소에 대해 협소하게 이해하고 적용하는 상태 역시 이미 존재하는 다른 이의 의미화와 표현의 답습을 벗어나지 못할 뿐 아니라 자신이 기존에 가지고 있는 사고방식을 넘어서는 새로운 표현을 하기 어렵다는 사실은 재료와 기술을 '이해'하는 과정 자체가 새로운 사고의 도구를 획득하는 것임을 분명히 한다. 이 지점에서 듀이(Dewey, 1934)가 강조한 미적 경험 과정과 사고 발달의 섬세한 연관이 실현될 가능성이 있는데, 이 실현을 위한 초점은 다시 교사의 자질에 대한 요청으로 모아진다. 아렌트(Arendt, 1977: 246)는 교육 위기의 원인 중 하나로 교사의 역할이 단순히 무엇을 전달하는 이가 되어버린 사실을 꼽으면서 교사에게 기본적으로 요청되는 자질은 자신의 전공 교과에 대한 "통달"임을 상기시켰다. 미술교육의 고유성과 교육으로서의 보편성의 측면에서 이를 고찰해볼 때 조형 언어에 대한 위와 같은 이해는 미술교사로서 갖추어야 할 '통달'의 기본을 이룬다고 할 수 있을 것이다. 미술교사가 조형 언어의 요소와 원리에 대해 충분한 이해와 체득을 하고 있지 않으면 우선 그 언어를 살아있는 의미 활동을 위해 가르칠 수 없다. 또한, 학습자의 현재 조형 언어의 사용이 사고와 어떻게 연결이 되어 있는지 교육적 이론을 바탕으로 충분히 이해하지 못하면, 어디에서부터 어떠한 방향으로 학습을 시작하고 진행해 나아가야 할지 알기 어렵다.

일반학교와 미술전문학교의 미술 스튜디오에서 일어나는 미술교육이 학습자의 사고의 발달과 어떻게 연결이 되는가를 연구한 헤틀랜드 등은 다음과 같은 예를 제시한

다(Hetland, et al., 2007: 109).

학생들이 원근법을 완전하게 익혔다면, 그들은 **관찰과 상상**<sup>20</sup>을 하여야만 했다는 뜻이다. 그들이 음영을 익숙하게 다루게 되었다면, 학생들은 빛의 효과와 정서적인 특질들을 더 잘 **표현**할 줄 알게 된 것이다. 그리고 학생들이 색 혼합에 대한 학습을 마쳤을 때는 좌절감을 해결하는 데에 흔히 요구되는 **참여와 끈기** 같은 성향들을 익히게 되었으며, 또한 색 혼합은 학생들이 물감을 가지고 놀며 실험할 때, **도전과 탐구**를 하도록 해주었다.

조형 언어의 습득이 사고 전반의 발달과 어떻게 이어지는가를 보여주는 이 예가 그 사고의 발달의 면면이 주체로서 성장하는 데에 필요한 속성들을 제시하고 있음을 볼 때, 조형 언어에 대한 섬세한 이해와 교육적 연결은 미술교육이 이루어지기 위해 미술교사에게 기본적으로 요청되는 요건이라 할 수밖에 없다. 이들이 연구한 스튜디오 수업들 중 원근법에 대한 수업을 진행한 또 다른 교사의 예 역시 이 중요성을 보여주는 데(ibid., 155), 이 교사는 원근법을 가르치는 목적이 “학생들로 하여금 형태 아래에 내재한 단순한 기하학을 보는 법을 가르치는 데 있다” 고 설명한다. 원근법의 드로잉 기술이 어떻게 모든 드로잉에서 다양한 구성과 결합되어 사용될 수 있는지 보여주려 한 것은 “형태의 기저를 이루는 구성을 완전히 이해할 수 있는 방법”으로 제시된다. 그는 원근법의 원리를 설명하고 작업의 과정에서 필요한 지도를 할 때만이 아니라 작업을 마친 후 비평의 단계에서 “학생들이 본 것에서 원근법의 원리들을 관찰한 것”을 이야기하고 각자가 다양한 구성 안에서 이를 어떻게 실현하였는지를 확인할 수 있도록 했다.

조형의 원리를 알게 되는 것은 학습자가 보는 방식을 새롭게 하도록 하여 새로운 표현을 이끄는 순환을 가져온다. 익숙하게 보이는 것에 내재된 조형의 요소들과 그 관계를 볼 수 있다는 것은 그 구조를 해체하고 새롭게 구성하는 과정을 이행할 수 있다는 의미이며 이는 독자적인 표현을 가능하게 하는 기본 원리 중 하나이다. 이렇게 “하

---

<sup>20</sup> 강조는 원저자의 것

나의 영역에서 얻어진 원리나 법칙을 전혀 다른 새로운 영역에 효과적으로 적절하게 적용하여 유용한 결과를 창출해 낼 수 있는 능력"을 "영역 전이성"이라 하는데, 이는 비판적 사고의 기본 속성이자 넓은 의미의 창의성의 원천이다(김영정, 2005: 108). 앞서 언급했듯이 조형 언어의 요소와 원리를 아는 것은 다른 이의 완성된 의미 표현의 답습이 아닌 자신의 언어로 새로운 이야기를 할 수 있는 기본 요건이 되고 이는 주체로 성장하는 과정에 미술교육의 맥락에서 반드시 고려될 수밖에 없는 바탕으로서 시각 언어에 대한 고찰도 여기에서 시작할 수 있다.

## 2) 의미화와 소통의 시각 언어

시각 언어는 조형 언어의 요소와 원리의 작용을 바탕으로 의미가 시각화되는 표현 방식이다. '언어'라는 것은 언어의 요소를 갖추면서 해당 언어 체계를 공유하는 이들 안에서 소통이 이루어지는 속성을 가진다는 의미를 내포한다. 랑거(1977: 40)는 예술표현이 "일반적으로는 무정형하고 혼란한 것이라고 생각되는 포착화하기 어려운 현실의 형상을 정식화(定式化)"하므로 예술가가 표현하는 것은 "단지 그 자신의 현실 감정이 아니라 그가 인식하는 인간 감정"이라 했다. 다시 말하면, 이 기준에서 "예술적으로 우수한 작품은" 다른 이가 그 감정을 "이해할 수 있도록 체계적으로 정식화하고 표현한 것이다."(ibid., 39) 아이스너(Eisner, 2002)는 이를 사적인 영역이 공적인 표현 과정을 거쳐 소통이 가능하게 되는 미술표현의 원리로 보았다. 랑거가 이야기하였듯이 다른 이들이 자신의 감정을 비롯한 내면을 보편적 이해의 장 안에 소통 가능한 형식으로 표현하는 예술이 시작되기 위해서는 그렇게 소통하고자 하는 이의 내적인 인식과 의지가 먼저 요청되는데, 이것이 삶의 주체로서 살아가는 데에 주요하게 필요한 성찰력과 공존의 의지 등과 연결된다.

미술교육이 수업으로서 실행되는 과정에서 학습자는 여러 의미에서 다양한 성찰의 지점을 만나야 하는데 그러기 위해서는 학습자가 충분히 자율적으로 생각하도록 이끄

는 '좋은 질문'을 교사가 제시해야 할 필요가 있을 때가 많다. 오직 질문이 학습자를 생각하도록 한다(Rancière, 1987; Gadamer, 2007; 이영옥, 2015). 헤틀랜드 등(2007: 160)은 이와 관련해서 "[질문을 던짐으로써 학습자가 생각하도록 하는 양상은]다른 수업에서 보다 미술 실기 교실에서 훨씬 더 많이 일어"나지만, 오히려 "교사들이 던지는 질문 가운데 단순히 예 혹은 아니오 라고 답변할 수 있는 질문은 질문과 그에 대한 이야기를 하는 습관을 촉발시킨다고 여기지 않았다." 이는 앞서 '말 언어'의 측면에서 '질문'의 의미를 다룰 때 미술교육에서 실행되는 '질문'의 성격과 한계를 다룬 연구들의 고찰과 연결되는 지점이다.

작업의 구상 단계부터 진행, 마무리와 비평 단계까지, 스스로 생각할 수 있는 자신만의 공간을 지속적으로 확보해주는 것은 미술수업에서 교사가 해야 하는 역할이다. 그 공간은 '생각하라'는 요청으로 생기는 것이 아니라 스스로 생각할 수밖에 없는 '질문'을 제시하고 그 질문이 학습자의 내면에서 어떠한 방식으로 성장을 이끄는지, 어떻게 생각을 발전시키고 어떻게 한계를 만나게 하며 어떻게 멈추게 하고 넘어서게 하는지의 과정을 교육적으로 인식하며 지속적으로 미술 표현과 전반적 사고 발달의 연결을 의식하는 가운데 생기는 것이다. 듀이(1934)가 주장한 '하나의 경험'이자 온전한 경험으로서의 미적 경험은 마지막으로 표현된 결과물만이 아닌 이 모든 질문과 고심의 공간에서 스스로 생각하고 결정하고 실패하며 그 가운데 표현과 소통이 일어나는 과정을 모두 포함한다.

그러므로 미술교육에서 시각 언어를 교육한다는 것은 이러한 제반의 과정을 경험하고 다른 이의 시각적 표현 안에서 이 경험을 알아보고 찾아내며 공감할 수 있는 이가 되도록 한다는 의미를 갖는다. 2007년 국내 미술교육과정 개정에서 주요 학습 요소로 선택된 시각문화미술교육도 이러한 시각 언어를 학습자가 자신의 의미 활동의 언어로서 주체적으로 사용하는 역량이 바탕이 된다. 다시 말해, 시각문화교육을 시각문화가 형성되면서 "수반되는 인간의 인식과 사고, 가치관과 정체성 형성, 그것들이 삶의 방식으로 구축되는 양상을 이해하고 비판하는 것"(안인기, 2011: 325)이라 보고, 소비 자

본주의와 결부되어 더욱 범람하는 시각 이미지들 안에서 삶의 다양한 맥락과의 연계 안에 의미와 의미 아닌 것을 변별하고 선택하는 능력의 중요성이 강조되는 교육이라 할 수 있다. 이것은 새로운 능력의 개발이라기보다는, 미술교육의 본질적 요소를 재확인하게 해준다. 즉, 주체적 의미화와 소통 과정을 이행하는 데에 있어 시각 언어를 더욱 자유롭고 적극적으로 사용할 수 있는 능력을 키울 수 있는 미적 경험을 미술교육을 통해 해나가는 것이 현재 미술교육에서 요청되는 주요점이라 할 수 있다.

이것이 미술교육에서 실지로 어떻게 이루어질 수 있는가에 대해 곰리는 히크만의 연구 서문(Hickman, 2005: 8)에서 '실패'의 중요성을 제시한다. 그는 예술을 "가장 직접적인 학습 형태"로 보았는데 "스스로 인정하는 실패가 허용되는 예술은 표준화되어 가는 세계에서 외부의 관습에 순응하는 가치들에 저항하는 가장 유용한 무기가 되는 개방적인 곳이기 때문"이다. '표준화'된 가치를 스스로의 사고 과정이나 경험치 없이 일방적으로 받아들이는 것은 주체로 성장하지 못하는 가장 주요한 원인이며 실패를 용인하지 않는다. 이미 표준이 주어져 있기 때문에 그에 따른 성과와 성취의 정도가 유의미할 뿐이며 여기에서 자신만의 의미화 과정이 일어날 수 있는 가능성은 희박하다. 그러므로 실패하고 거기에서 스스로 배우고 다시 시도하는 것이 온전한 경험의 일부로서의 위치를 갖는 미술 창작 과정이 주체로 성장하는 데에 얼마나 중요한 교육적 중요성을 갖는가를 새삼 확인할 수 있다. 곰리는 이어,"교육에서 예술의 중심적 역할에 대한 가장 중요한 주장은 미술 실기실이 질문하고자 하는 본능을 언어로 풀어낼 길을 찾을 수 있는 장소로서 호기심 훈련에 전념하는 곳이 될 수 있다"(ibid.)는 것으로 보았다. 실패할 수 있고 질문에서 질문으로 이어지는 구성이 당연한 학습의 공간이 바로 미술교육 공간의 정체성인 것이다.

조각가로서 자신의 스튜디오에서 많은 이들과 다양한 창작 워크숍을 진행한 곰리는 "나와 함께 작업을 하는 모든 이들이 날아오르고, 작업 안에서 자신을 찾아나가기를 바란다"고 말하며 미술 작업이 이러한 체험이 되는 데에 요청되는 진정성과 그 의미에 대해서도 강조한다(Gormley, 2009).

작업실에는 매우 간단하고 기본적인 규칙이 있다. 만약 당신이 [작업의 과정에서] 좀 더 나은 방향으로 진행할 수 있겠다는 생각이나 느낌을 가졌을 때 그러지 않는다면, 작업과 당신 자신을 배반하는 것이다. 예술은 당신이 갈 수만 있다면 언제나 당신이 더욱 나아가도록 요청하기 때문이다. 나는 이것이 접힌 것을 펼치는 것이라 생각하는데, 우리가 전개시키는 언어가 우리가 전에는 알지 못했던, 만질 수 없었던 것을 표현하고 만질 수 있게 하기 때문이다.

미술 창작의 과정에서 그것이 좀 더 나아갈 수 있고 어떤 방향으로 더욱 진행될 수 있는가에 대한 판단이 창작자인 학습자 자신에게 달려 있다는 사실은 그 경험의 과정에 대해 스스로가 얼마나 깨어있는 주체가 되어야 하는가를 의미한다. 그리고 그 판단을 작업의 과정으로 계속 옮겨 나가는 것은 생각과 실행의 긴밀한 연결을 요청한다. 그러는 과정에서 '전에는 알지 못했고 만지지 못했던' 것을 알고 표현하여 공적인 영역에서 함께 경험할 수 있도록 구체화하는 것이 바로 시각 언어의 역할이다. 미술교육을 통한 의미화와 소통이 인간의 성장에 얼마나 실질적이고 중요한 위치를 차지하는가를 시각 언어에 대한 고찰을 통해 확인할 수 있다.

### Ⅲ. 삶의 주체-되기: 깨어나는 주름

이 장은 보리공방에 참여한 두 학생의 교육 체험 기술을 통해 각자 주체로 성장해 나가는 과정을 담고 있다. 다영이와 수명이는 보리공방에서 만나 친구가 되었는데 가정 환경이나 개인적 성향, 성격, 외모 등 모든 면에서 공통점을 찾기 어렵고 표현 의사소통방식도 매우 달라 서로 가까워지는 데에 일 년여의 시간이 걸렸다. 현재는 서로를 매우 깊이 이해하는 관계를 유지하고 있는데, 이 장에서 기술되는 각자의 성장 과정이 공방을 함께 하는 동안 공유되었고 고3이 되어서는 한 학급에 배정되었기 때문이기도 하다. 다영이와 같은 학급이 된 것을 안 수명이가 기뻐하며 내게 보내 준 문자는 서로 깊은 이해를 할 수 있는 친구와 한 반에서 일 년을 보낼 수 있게 되었다는 데 대한 안도와 반가움을 담고 있었다.

각자의 고유한 성장을 드러내는 면에 있어서는 다른 학생들도 동등한 무게와 중요성을 가짐에도 이 두 명의 교육 체험 과정을 전체적으로 기술하는 이유는 다음과 같다. 우선 공방 참여 주체들 중 자신들의 변화와 성장 과정에 대한 성찰을 가장 적극적으로 행하며 그 과정을 자발적이고 지속적으로 표현해 준 인물들이기 때문이며, 이 자각을 바탕으로 공방에서 이루어지는 교육이 구체적으로 자신들의 변화에 어떠한 영향을 어떻게 주었는가를 상기하며 다른 친구들이나 후배들의 성장에 지속적인 관심을 가지고 있어 선험자로서 내가 조언을 구하기도, 자신들이 제안을 하기도 했었기 때문이다. 또 다른 한편으로는, 이런 과정에서 자신들의 경험에 대한 이해와 해석을 깊이 하며 이 교육의 체험이 이후 삶의 시간에 어떠한 영향을 미치는가를 보여주었다는 공통점이 있다.

이 장의 부제는 '깨어나는 주름'이다. '삶은 주름을 펼치고 접는 것'이라는 의미를 통해 볼 때, 주체로서 성장한다는 것은 주름의 펼쳐지고 접히는 과정을 지속해나가는 것이다. 다영이와 수명이의 고유한 주름 운동은 오랜 시간 멈춰 있었던 듯한 각자의 자리에서 스스로 움직여가는 힘이 깨어나는 과정을 보여준다.



## 1. 다영이 이야기: 직면과 깨어남

다영이의 교육 체험을 그 삶의 맥락에서 좀 더 온전히 담기 위해서는 공방 수업에 참여하기 전 만남부터 기록할 필요가 있다. 다영이는 고등학교에 입학해 내가 지도를 맡은 예비자 교리반에 들어온 3월에 처음 만났다. 교리반 신청 인원이 많아 추가로 개설한 아침반에 신청해 일찍 오는 것을 보고 학교 근처에 산다고 생각했는데 집안 사정으로 엄마, 오빠와 함께 학교 멀리 살고 있는 상황에서 매일 아침 엄마가 차를 운전해 일찌감치 학교에 태워 주고 있는 상황인 것을 몇 주 지나 알게 되었다. 어떤 날에는 나보다 먼저 학교에 도착해 잠긴 종교실 문 앞에서 기다리고 있기도 했다. 엄마도 동네 성당에서 예비자교리를 받고 있다고 했다. 교리반에 온 것은 엄마와 함께 한다는 의미도 있었는데 오빠와 자신을 잘 키워보려고 약한 체력에도 애쓰고 있는 엄마에 대한 고마움과 염려가 다영이에게 있는 것이 자주 보였다.

다영이의 꿈은 뮤지컬 가수였는데 우선 본인이 '고등학교 들어오면서 좀 접었다'고 했고 아직 새로운 장래 희망은 없어서 뭘 해야 할지는 모르겠다고 했다.

### 1) 무덤: “이젠 제가 힘든지 어떤지 모르겠어요.”

초기에 다영이에게 발견되던 특징을 언어로 표현하자면 '힘듦'과 '무덤'이라 할 수 있었다. 항상 지쳐 있는 듯하면서도 그것에 익숙해진 무덤이 다영이의 작은 행동부터 학과 공부에까지 드러나고 있었다.

#### (1) 살기 위한 무더짐

다영이는 교리반에 처음 왔을 때 아는 친구가 없고 그나마도 2학년 선배가 대부분이었는데 모든 사람에게 붙임성 있게 행동하고 무엇에든 성실하게 하려는 모습이 두드러져 보였다. 다른 사람이 이야기하는 데에 기본적으로 긍정적인 반응을 하려 했고, 내

가 수업 준비를 위해 뭔가 하고 있을 때에도 먼저 와서 도와주려 했다. 다른 이들의 필요를 먼저 살피고 도와주려는 움직임이 가정에서부터 몸에 배어 있다는 생각이 들었는데 동시에 무기력도 익숙한 몸상태임을 발견할 수 있었다. 어느 날 아침에 와서는 평상시보다도 훨씬 피곤해 하는 것을 보고 이유를 묻다가 보니 어젯밤 집에서 있었던 어려운 상황을 이야기 하며 "생각하기 싫다"고 했다. 조만간 개인 면담을 하기로 한 상태가 만나서 자세히 이야기하기로 했다.

정다영: 제가요, 언젠가부터 제가 뭘 생각하는지 뭘 느끼는지를 모르겠더라고요. 처음에는 힘든 내색 안 하려고, 제가 힘들어하면 엄마가 너무 힘들어하시니까, 실없이 농담하고 그랬거든요, 근데 계속 그러다 보니까, **이젠 제가 힘든지 어떤지 제 스스로가 잘 모르겠어요.** 친구들이랑도 막 수다 떨고 농담하고 그러는데, 마음은 안 그럴 때도 있는데 그러는 것 같고. 자꾸 우울해져요.

연구자: 엄마한테 가끔이라도 좀 표현하지. 네가 엄마 생각해서 참느라 이렇게 힘들어지는 게 엄마한테 더 속상하게 해드리는 거 아닌가 싶은데, 수녀님은.

정다영: 엄마가요, 그때도 말씀 드렸지만 심장이 안 좋으시잖아요. 얼마 전에는 문 열다가 손잡이 잡고 쓰러지실 뻔 했거든요. 외할머니도 비슷하셔서 걱정이 많이 돼요. 그래서 더 얘기 못 하겠어요.

어릴 때부터 집안의 어려운 상황을 먼저 이해하려고 애쓰면서 자신의 어려움이나 걱정은 내색하지 않으려는 버릇이 자신의 생각과 감정을 표현하지 않다 못해 스스로도 자각하지 못하는 상태로 굳어져 있었음을 알 수 있었다. 학교 친구 관계에서도 목소리가 크고 힘을 쓰려는 친구들에게 자기 표현을 하지 못하고, 힘들어도 끌려 다니듯 종속된 관계로 어려움을 겪은 지가 오래 되어 있었다. 중학교 초반에는 따돌림을 받은 경험이 있었는데 후반에는 자기가 속하게 된 친구들 무리가 어떤 동급생을 따돌리면서 자

신도 가해자 그룹 중 한 명이 되었다고 했다. 그나마도 학교 내에서 상담을 받으면서야 자신도 그것에 암묵적으로 동참한 의미인 것을 깨닫게 돼 충격을 받았다고 했는데, 이런 다영이의 친구 관계의 어려움을 보다 못한 공방의 친구들이 먼저 이야기를 시작했다.

박채영: 아, 너는 개 옆에 있음 안 된다니까! 다른 반 됐는데도 왜 자꾸 널 찾아 오냐고!

정다영: 아, 몰라..... 자꾸 온다니까.....

박채영: 아니, 널 찾아올 수는 있는데, 넌 왜 자꾸 개 말을 들어주고 있냐니까?

정다영: 아, 모른다고오~~

박채영: 아, 차라리 개가 너한테 또 오면 있잖아, 나한테 와. 잠깐만 있으라 하고. 수녀님, 안 되겠어요. 제가 나서야겠어요.

이수명: 그래, 너 그렇게 자꾸 개가 요구하는 거 들어주고 암 말 안 하고 그러면 개 그거 버릇 되게 하는 거야. 내가 그런 애들 많이 봐서 알아. 딱 네 생각을 이야기 하면 의외로 아, 아니구나 하면서 담부턴 조심한다니까. 그런 애들 은근히 겁이 많아.

친구들이 옆에서 조언을 하고 거들어도, 결국 생각하고 결단을 내리고 행동해야 하는 것은 다영이 자신이었다. 다영이는 책상에 얼굴을 파묻었다.

## (2) 읽어도 알 수 없는 문제

이 연구의 시작에 중요한 역할을 한 체험으로 서론에서 먼저 등장한 이야기이지만, 다영이의 '독해 불가 상태'는 연구자에게 처음부터 파악된 것이 아니라 '공부 방법'을 묻는 과정에서 스스로 공부가 어떻게 안 되는지를 이야기하다가 발견된 것이었다. 그만큼 나의 교육 개념이 교사로서 제대로 서 있지도, 그에 따라 학습자의 어려움을 제대로

파악하지 못한 상태였다는 증거이지만 이때부터 다영이가 '공부를 하겠다'고 시작한 덕분이기도 했다. 만나서 이야기해보니 문제를 읽고 제대로 이해하지 못하는 것이 과목의 종류를 불문하고 낮은 성적이 나오는 어려움의 주된 원인이었다.

연구자: 너 학원 새로 다니기 시작했잖아. 학원에서는 질문해?

정다영: 학원 쌤한테 갔는데요..... 문제를 더 많이 풀라고 하시더라고요. 근데 더 풀려고 하니까 더 모르겠어요. 모르겠는 건 똑같은데 어떻게 해야 할지 모르겠어서요. 그래서 수녀님 생각이 났어요. 담임쌤께도 물어보고 조언도 많이 해주셨는데, 저희 반 교생 쌤이 되게 좋았거든요. 면담하다가 자기도 저랑 비슷한 어려움이 공부할 때 있었다고 제가 어려운 게 되게 이해가 되신대요. 그래서 여러 가지로 조언해 주셨어요. 이 학원도 그 쌤이 소개해 주셨어요. 근데 뭔가 딱 중요한 걸 제가 모르고 있다는 생각이 들더라고요. 답답하기도 하고 그래서 연락 드렸어요.

고2가 되자 대입을 생각하며 갑자기 성적을 올리길 바라시는 엄마의 성화와 염려에 과외와 전화영어, 학원까지 평일 방과후 일정이 꽉 차도록 새로운 방법들을 시작한 다영이의 부담은 뭔가 많이 할수록 더해지는 무력함과 답답함으로 이어졌다. 그 와중에 정확히 이해하지 못한 채 쌓여가는 더 많은 양의 숙제와 시험 문제들은 더 큰 좌절을 가져왔다.

## 2) 직면: “제 자신에 대해서 많이 생각하게 되고”

다영이가 웃음으로, 농담으로, 다양한 방법으로 피하려 하는 순간들이 자신에 대한 생각과 표현을 해야 한다고 느낄 때였다. 자신만이 아니라 타인도 그래야 할 상황이 되면 일부러 농담이나 다른 방향의 이야기를 던지며 무마하려 했다. 그러나 이 회피가 강하고 긴 기간 이어졌던 것을 단지 직면의 부재나 노력의 부족함으로 보았던 것은 오히려

려 외적인 표현에 기댄 선부른 판단을 경계하지 않는 나의 문제였다. 내적 여정이 다영이 자신과 나에게 상호간 확인되는 데에는 시간이 필요했다.

### (1) 직면하는 나를 직면하기

보리공방에서 다영이를 매주 만나면서 지난 해 교리반에서 만날 때와는 다른 교육적 관계를 맺게 되었다. 공방에서 말·글 언어와 조형·시각 언어 등을 통해 계속 생각하고 표현하도록 하는 수업이 이어지면서 최대한 생각하기를 피하는 다영이와 매주 실랑이가 벌어졌다. 다영이는 학원과 과외가 갑자기 이어지는 바쁜 일정 중에서 중학교 학습 기초가 거의 없이 고등학교 2학년 수준의 학업에 좋은 결과를 내야 한다는 상황을 매일 버거워하고 있었고 그걸 견디는 방법으로 '아무 생각 안 하기'를 더 심각하게 하는 쪽을 선택했다. 사실 이것은 다영이만이 아니라 다른 아이들도 어려움을 겪을 때 주로 쓰는 방식이었기 때문에 학업 스트레스가 좀 더 심해지는 시기에 따라 다수가 이런 상태를 보일 때가 있었다.

현충일과 학교 행사로 공방 수업을 삼 주 씩 다음이었다. 오랜만에 보는 아이들이 문 앞에서부터 유난히 축 늘어져 들어 오고 있었다. 수행평가 조별 모임과 기말 고사 준비, 학원 보충 등으로 몇 명이 빠졌는데 심지어 조퇴하고 병원에 간 아이도 있었고 수업에 온 나머지 세 명도 상태가 좋아 보이지는 않았다. 생기 없는 얼굴로 천천히 걸어 들어와 책상에 엮드리는 아이들에게 우선 간식을 실컷 먹으며 서로 하고 싶은 이야기를 하면서 여유를 찾게 두자 조금씩 생기가 돌기 시작했다. 아이들의 대화 내용을 듣다가 물었다.

연구자: 근데 어떻게, 삼 주 만에 만났는데 다들 이렇게 급 우울해졌냐. 학교 다니기 힘들어?

박채영: 아, 자퇴하고 싶어요. 진심으로.

정다영: 저도요. (박채영을 보며) 같이 할래?

박채영: 응 하고 싶다. 진심으로.

연구자: 3주 사이에 어떻게 된 거야. 수행 평가야, 시험이야.

이수명: (다같이 큰 소리로) 전부 다요.

연구자: 전부 다야.

박채영: 모든 게 다 짬뽕 돼서.

정다영: 집안, 집안 일도.

박채영: 그냥, 그냥~ 다~ 짬뽕 돼서.

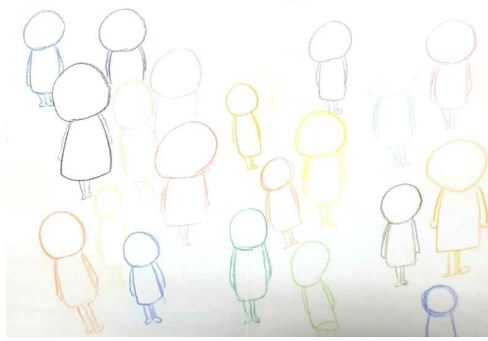
...(중략)...

박채영: 그런데, (좀 더 커진 목소리로) 뭘부터 생각해서 정리해야 할지도 모르겠고,  
무슨 생각이 드는지도 모르겠고.

정다영: 맞아, 맞아.

박채영: 뭐가 힘든지도 모르겠고. 그냥 힘드니까, 답을 못 찾겠어요. 어떻게 해야  
될지도 모르겠고.

아이들의 이야기를 들으며 준비해 온 수업의 방향과 방식을 바꾸어야겠다는 생각이 들었다. 우선 자신의 현재 내적 상태를 살펴보고 이를 기본 도형과 색만을 사용해서 그림을 그리고 그것에 대한 글을 써보는 작업을 했다. 시작을 못 하던 아이들은 점차 자신의 현재 상태를 여러 측면에서 표현했다. 아이들이 그림과 글, 그에 대한 이야기를 통해 공통적으로 표현한 것은 '갑갑함', '무기력함', '지침', '혼란', 등이었다. 그 중 다영이는 '사람들'을 그리고는 '생각 없이 여러 사람들 속에 떠다니듯 그냥 살고 있는 무기력함과 피로움'에 대해 이야기 했다. 이제 이 주제에 대해 좀 더 직접적으로 다루어야겠다는 생각이 들었다.



<그림 1> 정다영의 '사람들'

자료 중 서도호 작가의 작품 'Karma'의 이미지를 보여주었다. 지난 시간 여러 장의 현대 미술 작품 중에서 아이들이 유달리 다양한 관심을 보였던 작품이었다. 무엇인지 모를 거대 주체와 그 아래 익명의 무수한 객체들로 살아가는 존재들의 관계를 강한 대비의 방식으로 조형화한 이 작품이 아이들이 자신의 삶의 맥락을 다각도로 바라보는 데에 적합한 매개가 될 수 있다는 생각이 들었다.



<사진 1> 서도호, 'Karma',<sup>21</sup> 2003.

<sup>21</sup> 영국 Inivia Creative Learning에서 출간한 교재 『What do you feel?』 중에서.

연구자: 이걸 너희들이 저번에 본 작품 사진들 중에서, 한국 작가 서도호라는 사람 작품이야. 난 이 작가가 이 시리즈로 만든 작품을 실제로 봤는데, 너희가 상 상해 봤을 때, 전시장에 딱 들어갔는데 말이야, 거대한 발이 천정까지 꽂 차 있는 거야. 근데 이 밑에 까만 거 보이지. 그림자 같은 거. 이게 뭐냐 하면, 자세히 쳐다보면, 요만한 사람들이.

아이들: (작품 사진을 들여다 보다가 감탄) 아~

연구자: 다 이렇게 받치고 있어.

아이들: 우와!

연구자: 그리고 이 사람이 이렇게 발을 옮기잖아, 그러면, 한 번 봐봐. 이 밑에 사 람들 막~ 도망가려는 건지, 아님 그 다음 발이 옮겨질 때 받쳐 주려고 가 는 건지. 저 많은 사람들이 그림자처럼 저 발 밑에 있도록 만들어 뒀어. 이 작가는 뭘 생각하면서, 뭘 표현하고 싶어서 저걸 만들었을 거 같아?

정다영: (반사적으로 바로 대답) 깔창. 으하하하하 (민망해 하며 크고 길게 웃음)

연구자: (정색을 하고) 그런 식으로 생각을 없애 버리면 안 된다고. 진짜 심각하게.

생각을 안 하면 안 돼. 응?

정다영: 응. 네.....

‘생각해보길’ 바라는 요청에 바로 진지함을 벗어나려는 다영이의 시도에 나도 모르 게 어조가 강해졌다. 생각하기를 피하는 것이 다영이가 어려움을 겪는 원인이라는 생각 이 학기초부터 강하게 있었던 데다가 이날 수업이 다영이를 비롯한 아이들이 각자 자 신의 맥락 안에서 이 어려움을 직접 다룰 수 있는 기회라는 생각에 평상시보다 내 입 장에서의 의도와 초점이 앞서 있는 상황이었다. 아이들이 자신의 삶의 이야기에 좀 더 진중하게 들어갈 수 있도록 하기 위해 내 자신의 고등학교 시기 겪었던 비슷한 어려움 을 회고했다.



연구자: 너희가 이렇게 자꾸 우울해지는 이유가 뭐냐 하면, 수녀님이 고등학교 때 진짜 우울했는데 너희도 비슷한 이유가 있지 않을까 싶어서. 나는 그때 사는 게 너무 너무 막막하고 답답하고 힘든데, 나만 힘들고 답답해하는 것 같고 딴 사람들, 친구들, 선생님들은 대학 들어가는 거만 중요한 것 같았거든. 그래서 내가 중요하게 생각하고 고민하는 걸 말할 사람이 하나도 없는 거야. 근데, 그때는 서로 그렇게 생각하고 힘들어한다는 걸 몰랐나? 당연히 왜 그런 지도 몰랐고. 그때 그렇게 화가 나고 힘들었던 게, 사실은 보니까, 생각을 하지 못하게 만드는 거에 대한 거였더라고. 근데 나도 그게 화나는 이유인지 몰라 가지고, 나도 생각 안 했지? 그러니까, 우울함이 건잡을 수 없이, 빠져나올 수 없이 깊어 지더라고. 그런데 지금 보면 그때 수녀님이 힘들었던 상황이란 너희 상황이란 크게 다르지가 않아. 그래서 너희가 인간답게 살 수 있는 방법은 생각하는 거란 생각이 들어. 그래서 내가 이걸 보여준 거야.

정다영: 네에.....

그래도 다영이의 초점은 계속 주변을 도는 듯했다. 다른 아이들도 여기에 맞장구를 치기 시작했다. 내 어조가 점점 더 강해졌다.

정다영: 거 보니까. [바지] 단이 접혀 있는 거 보니까, 이 사람은 키가 작은 사람이에요.

연구자: 그거 말고 이눔아~ 왜 이 작가가 이렇게 표현했겠냐고~

박채영: 키는 커도 다리는 짧은 걸 수도 있어. (큰 웃음 소리로) 으하하하하~

정다영: (갑자기 진지한 말투로 장난치듯이) 아~~

다영이는 여기에 더해 작품 사진을 거꾸로 뒤집어 보며 다른 이야기를 했다. 더 이

상 내 입장에서 나오는 강한 이야기는 소용이 없다는 생각이 들었다. 다영이의 이야기를 그냥 들었다. 그러나 그 와중에 수명이자 자신의 생각에서 나온 이야기를 꺼내는 듯 하자 더 이상 다영이의 이야기에 머무르지 않고 얼른 주의를 그 방향으로 돌렸다.

정다영: (카드를 거꾸로 보면서) 떨어질 것 같다. 천정에서.

연구자: 아, 거꾸로 하니까.

정다영: 네.

이수명: 사람들이 저걸 보면 큰 사람보다 작은 사람들한테 더~ 공감을 할 것 같아요.

연구자: (반가워 하면서) 어..... 어떤 면에서?

이수명: 돈 없는 거. 그런 위치에, 그런 상황이라는 거?

연구자: 음. 그치. 대부분의 사람들이 저 밑에 있는 사람들에게 공감하겠지?

이수명: 벗어나려고 해도 상황이 안 벗어나지니까.

수명과 나의 대화를 듣던 다영이가 아까와 달리 조금 진지해진 말투로 이야기를 시작했다. 장난이나 회피가 아니라 자기 이야기를 하려고 하는 듯했다. 나와 아이들 모두 다시 집중했다. 그러나 아직 선입견에서 벗어나지 않고 있는 나는 다영이를 충분히 기다리며 이야기를 열어주지 못했다.

정다영: 오히려 나는 이 사람(큰 발을 가리키며)이 나 같은데.

이수명, 박채영: (놀라면서) 어머, 어머, 왜 그렇게 생각하지?

연구자: 아니야, 그렇게 느낄 수도 있어. 왜 그렇게 느껴?

정다영: 나중에 되면 뭔가 미련을 남기고 떨어질 것 같아요(여전히 거꾸로 보고 있음).

연구자: (결국 답답하다는 듯 큰 소리로) 아니, 똑바로 세워서~. 작가는 그렇게 만

들었잖아. 해석은 우리 각자가 하기 나름이지만, 작가가 그렇게 만든 그걸 가지고 생각을 하는 거지.

정다영: 근데 솔직히, 학교에서 공부하라고 하고 그러면은요, 등수가 있잖아요. 그 등수가 만약에 제가 몇 등 되면은, 그 애들이 제 밑에 있는 거고, 저는 그 한 발짝을 내디딘 거잖아요. 등수가 하나 올라갔을 때, 한 발자국 내디딘 면은 몇 명 애들 밟고 올라간 거잖아요. 그렇게 보였어요. (다시 위 아래를 뒤집으며) 이렇게 보면은. (웃음)

연구자: 음.....

다영이의 말을 듣고 잠시 아무 말도 할 수가 없었다. 오히려 사진을 뒤집어 보며 작품을 여러 각도로 보고 있던 다영이는 거기에서 자신이 경험하고 있는 문제의 성격과 그 문제를 구성하고 있는 자신의 책임까지를 인식하고 있었다. 다영이는 이 수업을 기점으로 눈에 띄는 변화를 보였다. 지금까지 자신의 생각을 진지하게 표현하고 같은 지평에서 다양한 의견을 들으며 생각을 발전시켜 나갈 기회를 가진 적이 많지 않았고, 그런 기회를 피해 오기도 했던 다영이는 이후 수업에서 점점 더 주도적인 모습을 보였다. 다시 무기력한 상태에 빠지는 경우가 없지 않았고 오히려 더 힘은 과정을 겪을 깨도 있었지만, 이전과는 달리 여기에서 스스로 벗어날 필요성과 방법에 대해 진지하게 이야기를 나눌 수 있게 되었다.

한편으로, 이 수업의 과정에서 다영이의 어려움을 다루려는 목적을 교사인 내 입장에서 우선적으로 가지고 다영이 스스로의 생각이 충분히 표현되고 새로운 시도를 할 수 있는 가능성이 신뢰하고 기다리지 못하는 일방성을 확인할 수 있다. 이는 이후 교육 과정 동안 계속적으로 성찰을 통해 돌아보는 지점이 되었는데, 전적으로 학습자의 입장에서 먼저 서기 위한 노력이 내게서 일어나는 만큼 학생들이 스스로 깨어나고 움직일 수 있는 공간이 확보됨을 체험할 수 있었다.

## (2) 변화의 섬세한 자각

1년간의 공방 수업을 마무리하며 작성한 평가지에 다영이는 자신의 변화를 간결하게 기록했다. “마음에 여유가 생기고 제 자신에 대해 여러 가지 생각을 하게 되었습니다. 제가 스스로 무엇을 잘 못하고 있는지를 알 수 있게 되었습니다.” 라고 답하고는 “그림에 팔 다리가 생겼습니다. 세부적으로 그림을 그리게 되었습니다.” 라며 “특히 내가 생각하고 표현하는 방법에 도움이 된 점”에 대한 질문에 답을 했다. 손과 발이 안 보이는 “굴 동자”를 그리다가 손과 발을 그리기 시작한 것이 자신이 표현하고자 하는 바가 더욱 구체화되는 것과 신체의 표현이 더 분화되고 상세해지는 과정과 연관이 있음을 인식하고 있는 답이었다.

“가장 기억에 남는 시간, 작업, 대화”에 대한 질문에는 “처음 서도호 작가 그림을 보면서 서로에 대해 많은 이야기를 나누었던 것”과 이후 다른 수업에서 “두 번째로 작품을 보면서 느낀 것을 다시 그렸던 것”을 꼽았다. 미술 작품을 통해 새롭게 제기되는 관점과 표현 방식을 자신의 생각과 표현을 발전시키는 매개로 삼고 다른 이들의 생각과 표현에 동등한 관심을 가지고 존중하는 태도를 지속적으로 길러 나가는 과정을 자각하고 있었다. 평가지를 작성하고 돌아가면서 이야기를 나눴다.

정다영: 원래 중학교 때 제가 소심해서 혼자 생각을 되게 많이 해가지고 항상 생각만 많고 상처도 많이 받고 그러고 있다가, 고등학교 1학년 올라와서 좀 머리를 놓고 지내니까(웃으며 손으로 머리를 땅에 내려놓는 시늉) 다른 애들이랑도 많이 친해지는 것 같아서 계속 그렇게 지내다 보니까요, 제 자신에 대해서 뭔가 생각하는 게 진짜 많이 없어지고 학업에 대한 생각 밖에 없었는데, 보리공방 하면서 그림도 그리고 얘기도 하면서 제 자신에 대해서 많이 생각하게 되고, 음, 뭔가 애들이 이과반도 가고 그래서 많이 멀어졌었는데 여기 와서 다시 만나서 좋고, 애들 생각을 들으면서 제 생각도 많은 변화가 있고 그랬던 것 같아요. 그리고 그림에 팔과 다리가 생겼죠.

연구자: 그러게. 텅어리에서!

정다영: (웃으며) 맞아요. 텅어리에서.

연구자: 나도 아까 다영이 평가지에 팔다리를 그릴 수 있게 되었습니다, 하고 쓴 거 보고 웃었거든.

박채영: 진화했어, 진화했어

연구자: 맞아. 너희 경우는 다르긴 하지만, 사실 유아들 있잖아. 그림 발달 단계에서 몸통만 그리다가 팔 다리를 그리기 시작하는 과정이 있거든. 성장하면서.

정다영: 오! 난 드디어 유아기를 벗어난 건가!

연구자: (웃으며) 꼭 그렇다는 건 아니지만, 다영이가 그 변화를 스스로 중요하게 본 게 잘 한 거다 싶어서. 그걸 중요하게 보는 거가 더 중요한 거 같아. 그게 성장한 거 같아.

정다영: (뿌듯한 표정으로 안경을 올려 씀)

자신의 생각하는 방식의 변화와 조형적 표현의 변화를 잘 파악하고 있던 다영이는 고3이 되어 공방을 떠나고 나서 이 변화들이 일어난 방식을 보다 섬세하게 조망하고 이야기해 주었다. 그리고 이 변화가 다른 학습 주체들인 친구들의 성장에도 상호 영향을 미쳤음을 친구 수명이가 덧붙여 설명했다. 고3이 된 아이들은 공방에서의 교육 체험을 좀 더 구체적으로 그리고 다양한 관계 안에서 성찰할 수 있는 자리에 가 있었다.

연구자: 그럼, 너희가 이야기만 나눌 때도 있었고, 그림만 그릴 때도 있었고, 그림을 그리고 거기에 대해서 이야기를 나눌 때도 있었잖아. 그 차이가 있었던 것 같아?

정다영: 음..... 만약에 그림을 그리고 쪽 돌려보기만 했다면 아, 애가 이런 그림을 그렸구나, 정도만 알 텐데, 생각을 같이 이야기하면 다른 것 같아요. 저 사

람이 자기 그림에 대해서 한 이야기를 들으면서 아, 얘는 이거에 대해서 저런 식으로 이야기하는구나, 알 수 있고요, 제 생각을 거기에 넣어보게 돼요. 그리고 제 그림에 대해서 다른 사람이 하는 이야기를 들으면, 어, 나를 저렇게도 볼 수 있구나, 하고 제가 못 보던 저를 보게 해 줘요.

연구자: 네 그림에 대해서 하는 이야기가 단지 그림만이 아니라 너에 대한 이야기를 하는 걸로 들린다는 거지?

정다영: 네. 저는 제가 어떤 모습을 가지고 있는지, 어떻게 보이는지 모르는 게 많잖아요. 다른 사람이 제 걸 보고 하는 이야기를 들으면서 알게 되는 게 많은 것 같아요. 근데 막 제가 엉뚱한 소리 하고 엉뚱하게 보려고 한 적도 있었죠(웃음). 사진도 막 거꾸로 돌려보고.

이수명: 왜에~ 난 좋았는데. 네가 막 생각하려고 한 거잖아. 그거 보면서 나도 아, 생각해야겠구나 하고 열심히 생각했는데.

정다영: 수녀님이 한참 그러셨잖아요. 자꾸 멍 때리지 말고 생각하라고. 생각 해야 된다고. 그때 제가 조금만 현실을 생각하고 있으면 너무 우울해서 우울증 걸릴 것 같았거든요. 그래서 안 하다가 수녀님 말씀 듣고 생각하려고 애썼던 것 같아요.

자신의 변화가 무엇이며 어떠한 과정을 거쳐 일어났는지를 자각하는 것은 개개의 발전을 한 단계의 성장으로 종합해 주는 역할을 한다는 사실을 다영이를 통해 확인할 수 있었다. 이는 시각적 표현을 바탕으로 하면서도 그것과는 별개로 작용하는 말·글 언어의 고유한 속성이 분명히 인식되는 과정이었는데, 자신의 지각·사고 과정을 조망하여 언어로 표현하는 것은 해당 과정을 통해 이루어진 발전을 토대로 한 새로운 발달이 시작되도록 하는 역할을 했다. 또한 이렇게 자신의 학습과 발달 과정 전반을 스스로 파악하고 정리하여 언어로 표현하는 경험의 축적은 다영이가 이후 자신의 삶을 주체적으로 살아나갈 수 있다는 자신감을 갖는 데에 결정적 역할을 했다.

## 2) 깨어남: “태어날 때부터 그렇게만 배워 오면”

다영이는 자신이 삶의 주체이며 고유한 존재라는 주체성을 인식해 나갈수록 타인 역시 동일한 가치와 권리를 가짐을 발견했다. 이것은 자신을 포함한 타인들과의 관계에서 발생하는 다양한 공동체의 방식들, 학교, 사회, 국가 등에 대한 인식으로 이어졌고 자신을 포함한 개인들이 주체로 살지 못하는 구조에 대한 문제 제기와 그 구성원으로서의 공동 책임 등을 스스로 발견하는 성숙으로 발전했다. 다영이의 이 고민은 교육에 대한 질문들로 이어지고, 현 교육의 체계에서 동일한 방식의 삶을 살고 있는 친구들에게도 자신의 일상과 교육 체험들을 좀 더 깨어서 볼 수 있는 시각을 제공했다.

2학기 어느 날 '박근혜-최순실 게이트'가 터졌다. 정치에 관심이 없고 자신의 삶과 사회 구조의 연결 관계에 별 신경을 쓰지 않던 아이들에게 갑자기 사회 문제는 단지 뉴스에 나오는 이야기가 아니라 많은 것을 새롭게 보고 질문하게 하는 일상의 주제가 되었다. 자신들이 '너무 모르고 살았다'고 갑갑해 하는 아이들의 이야기를 듣다가 서도호 작가의 작품 'Karma'를 다시 꺼냈다. 예전에 보고 긴 토론과 작업을 했던 작품이라, 동일한 작품을 다른 맥락에서 어떻게 볼 수 있는가를 경험할 수 있고, 보다 깊은 이야기를 할 수 있는 바탕을 마련해 주는 작품이라는 판단 하에서였다.

작품을 다시 본 다영이는 이전처럼 주변을 맴도는 이야기를 하면서 뚝을 들이지 않고 자신의 생각을 분명히 표현했다. 그리고 다른 이들과의 의견을 주고 받는 데에 매우 활발하게 참여했다. 깊이 듣고, 들은 바를 토대로 자신의 의견을 개진하는 태도가 다른 친구들이 각자의 생각을 이야기하고 시각적으로 표현하는 과정을 적극적으로 해 나가는 데에 도움을 주었다.

정다영: 사람이 부 같은 거? 가지면 가질 수록 발이 커지는 거고, 돈이나 권력을 어떻게 사용하는가에 따라서 사용하는 게 한 걸음이 되는 거고, 그 밑에 사람이 있는 거죠. 한 걸음 한 걸음을 조심이 디터야 된다는 그런 거 아닐까요?

연구자: 그렇게 생각할 수도 있겠다. 지금 우리 사회에서 돈이 쓰이는 게 그런 식이긴 하니까. 근데 돈을 쓰는 게 꼭 사람이 발 밑에 들어가는 걸까?

정다영: 돈 말고도 정치 권력 같은 거 있잖아요. 권력 같은 게 크면 클 수록 발이 커지는 거고 그 밑에 사람들이 많이 들 수 있잖아요. 그니까, 삼성 회사라든가, 정치라든가, 잘못 권력을 휘두르면 밑에서 열심히 일하는 사람들만 막 쓰러지고 그러잖아요.

연구자: 그치. 근데 원래는 권력은 권력 자체가 나쁜 게 아니라 그 힘을 가지고 사람들을 위해 쓰기 위해서 있는 건데, 발이 커지는 건 네 말 대로 그럴 수 있는데, 이 발 밑에 사람이 들어가는 거, 이거는 우리의 현실이긴 하지만 그래야 되는 건 아닌 거지. 사실은. 근데 우리가 그걸 너무 많이 보니까 그게 이상하지 않아 보이는 거지. 그런 문제가 있는 거 같아.

다영이가 이전에 감상했던 동일한 작품의 의미를 다른 구조, 사회적 구조의 맥락에 적용해 새롭게 읽어가는 시작이 잘 개시 되면서도 아직 모호한 면이 있었다. 좀 더 구체적으로 들어갈 수 있도록 다영이의 의견을 정리해 주면서 몇 가지 관점들을 제시했다. 다영이는 이 작은 제안들을 민감하게 채택하여 좀 더 작품의 맥락 안으로 들어갔다.

정다영: 저 그런 생각도 든 게요, 여기 사람들 발 맞춰서 있잖아요, 근데 빛이 보이고 바깥에 있는 사람들은 자기들이 그렇게 있는 걸 알고 있으면서 그렇게 하는 거구요, 있을 수 있는데, 안 쪽에 있는 사람들은, 위애가 그냥 꺼벌 뿐이지 바깥의 상태를 모르잖아요. 그런 거 같았어요.

연구자: 아, 안에 있는 사람들은 자기가 어떤 상태에 있는지조차 모르고 있을 수 있다는 거지.

정다영: 네. 바깥도 안 보이고 어두우니까 그냥.



다영이의 이야기에 수명이도 자신의 생각을 적극적으로 꺼내 놓았다. 수명이는 작품 안에서 자신이 파악한 문제를 해결할 답을 함께 생각하고 있었는데 평상시 자신이 경험하고 있는 교육에 대한 질문과 이어져 있었다. 각자의 생각을 꺼내 놓는 과정이 서로의 생각을 발전시킬 수 있는 토대를 만들었다.

연구자: ..... 수명이 말 대로 밑에 떠받치고 있는 사람들도 충분히 도망갈 수 있는데, 자기가 이것 계속 유지하는 것도 있는 거잖아. 네가 그걸 본 거잖아. 근데 밑에 있는 사람들이 여기에서 벗어날 방법은 뭘 거 같아? 이것 하지 않을 방법. 네가 지금 교육에서 보고, 사회에서 본다면.

이수명: 생각을 하는 거요. 이 사진만 봐도. 앞에 달려가지 않고 쫓만 생각해서 뒤로 가면 안 밟힐 수 있는데.

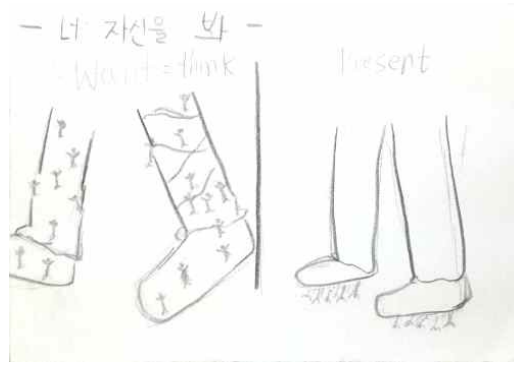
연구자: 옆으로도 갈 수 있고.

이수명: 네, 옆으로도 갈 수 있고. 그런 생각? 어떻게 하면 어떻게 될 수 있을까.

정다영: 근데 만약에, 그 밑에가 사회라고 한다면 **안에서 태어났을 때부터 그렇게 배워 오고 그 환경 안에서만 산다면 그 이상은 생각 못할 수도 있다고** 생각해요. (연구자: 그렇지) 초등학교 때도 ..... 너희가 희망이라고. 항상 교육하는 거는 주입식 교육이고, 생각도 못하게 하고.

다영이는 수명이의 이야기에서 한 걸음 나아가, 자신이 경험해 온 교육 안에서 생각해 온 어려움과 그 결과로 야기된 결과로서의 어려움을 구분해서 표현했다.

정다영: 이 그림은 공익광곶데요, 발은 밑에 있는데 다들 옆으로 피한다는 그런 얘길 하시는데 저는 다른 생각을 했습니다. 질문을 하는 건데 이게 틀리지 않았냐는 거예요. 하나는 그냥 밟히는 거고 하나는 그 발을 따라서 올라가서 사람들이, 그 발을 점령하는 거죠.



<그림 2> 정다영의 '공익광고'

아이들: (감탄) 오오~!

정다영: 그냥 벗어나는 게 아니라, 계속 피하다 보면 언젠가 그 발이 따라올 수도 있는 거고, 그 발을 가지면 사람들이 어디든 갈 수도 있는 거고, 발이 멈추게 할 수도 있는 거고 하는 거니까. 근데 사람들은 그렇게 생각을 하는데 현실은 이런 거라고 생각했어요.

연구자: 그럼 발이 뭘 의미하는 거지?

정다영: 권력이죠. 힘. 근데 사람들이 저걸 가지게 되면 같이 뭐든 할 수 있다는 거예요.

연구자: 그림 안에 영어로 쓴 제목은 무슨 뜻이야?

아이들: 오~ 영어!

정다영: (웃으면서 어깨를 으쓱 하며) 아, 이게 큰 제목이 너 자신을 봐, 인데요, 자기를 지금 보면 **present**, 지금 그러고 있지 않느냐는 거예요. 저도 그렇고, 보라는 거죠. 그리고 **want, think**는,

아이들: 오~ 생각해, 생각해~

정다영: (아이들을 향해 손가락으로 잠깐 브이 그림) 사람들이 생각을 했으면 좋겠다는 거예요. 생각하면 어떻게 해야 할지 알 수도 있고 행동할 수도 있고요. 그런 바람을 그렸습니다.

다영이는 '생각한다'는 것의 의미를 자신의 체험 안에서 어느 만큼 깨닫고 있었다. 간략한 연필화이지만 담고 싶은 이야기를 분명히 표현한 다영이의 자신감이 그림과 이야기에서 느껴졌다. '자신을 돌아보길' 바라는 요청은 자신의 경험에서 나온 것이었고, 그것이 자기 삶의 주체로 살 수 있는 변화를 가져오는 요인이 될 수 있다는 이야기에 아이들은 크게 동의하면서 감탄했다.



<그림 3> 정다영의 '넘어와요'

정다영: 그리고 이건 무인도에 열 사람이 떨어지면 한 사람이 자기가 대통령이, 지도자가 됐어요. 그러면 빠져나가는 길이 있다고 해도 안 빠져나가는 거예요. 자기가 여기에서 지도도 하고 돈도 벌 수 있는데, 뭐 하러 그러겠어요. 여기 바깥에 나가고 있는 거는 그, 지도자고, (무인도는) 꼭 차 있는 거예요. 이게 민주주의라고 외치고 있는 거죠. 바깥은 벌써 평화롭고 민주주의가 이루어지고 있는데. 안에서는 우리가 민주주의라 그러고, 지도자만 바깥에 왔다 갔다 그러고.

연구자: 지도자는 이게 민주주의가 아니란 걸 알고 있고?

정다영: 네. 알고 있으면서 우리는 민주주의야, 하면서 사는 거죠.

연구자: 다른 친구들은 다영이 그림이랑 이야기에 대해서 어때?

이수명: 대단한 것 같아요! 어떻게 그런 생각을 했지? 전 최대한 저 발을 벗어나는

생각만 했는데.

연구자: 그러게. 다영아, 너 시사 만평 그려도 될 것 같아. 간결하게 그리면서도 네 생각을 참 잘 담아냈다.

정다영: 사실요, 아까 회정이 그림 보고 너무 잘 그려서 졸아가지고요.....

이수명: 맞아, 맞아, 너무 잘 그렸어

정다영: 안 보여 줄려고 그랬는데요, 에이, 모르겠다, 하고 제 생각을 나누는 게 중요한 것 같아서 이야기 했어요. 그림은 뭐 (웃음) 갑자기 잘 그릴 수가 없으니까요.

배회정: 아, 사실, 다영이 언니 그림 보고 반성했어요. 난 얼마나 생각을 담았나. 아까 제 그림 이야기 하면서도 그랬지만, 저는 그림 그리는 건 좋아하는데 별로 생각을 안 했던 것 같아요. 세상에 관심도 없고, 근데 이번에 이런 사회 문제들 보면서 제가 지금껏 안 보고 생각 안 했던 게 너무 당황스러웠고, 그게 책임이 있다는 것도 새삼스러웠는데, 다영이 언니 그림 보니까, 더 그런 생각이 들어요.

정다영: 크, 고맙다. 너가 그런 얘기 해주니 힘이 나는군.

1학년인 회정이는 미대 입시를 준비하고 있었고, 작업을 할 때마다 아이들의 감탄을 자아낼 만큼 재능이 뛰어났다. 그에 비하면 다영이의 그림은 다영이 스스로 "이제 사람 팔 다리를 그릴 수 있게 돼서 기뻐"하는 수준이었다. 그러나 자신이 할 수 있는 시각적 표현 방법과 수준 안에서 자신의 생각을 담고 나누는 자신감을 보인 다영이의 변화는 공방의 다른 친구들에게도 큰 영향을 미쳤다. 조형적 표현의 수준에 가치를 두지 않은 것은 아니지만 생각하고 표현하고 나누는 과정의 중요성을 다영이는 스스로의 변화를 통해 친구들 각자가 자신의 맥락에서 새롭게 보도록 했다.

그러나 한편으로 이러한 발전이 일관된 상승 곡선을 그리는 방식으로 일어나는 것은 아니었다. 생각하고 표현하는 힘이 조금씩 생긴다 해도 동일하게 반복되는 현실 안

에서는 쉽게 익숙한 무기력으로 빠졌고, '생각 안 하기'는 몸에 밴 '견디는' 방법으로 언제나 다시 등장했다. 다영이가 그림으로 표현했듯 '자신을 보는 것'은 '생각하는 사람'으로서, 주체로서 살기 위한 핵심이었고, 그것을 이 교육의 과정에서 놓치지 않기 위해서는 목적의 분명함과 일관성, 그것이 구체적 수업으로 실현되기 위한 면밀한 관찰과 노력이 필요했다.

### 3) 구조화: “그 안으로 들어가서 알았어야 하는데”

주체로서 깨어나는 과정에서 다영이에게 중요했던 과정 중 하나가 대상을 구조로 보려는 노력과 시행착오였다. 문제를 '덩어리'로 인식할 때는 그것이 피동적으로 겪을 수밖에 없는 대상이 되지만, 구조로 접근하게 되면 분석과 해석의 과정이 가능해짐으로써 주체적으로 경험해나가는 능동성을 회복할 수 있게 된다. 이것은 사고의 '방식'에 해당하는 훈련으로서 조형적으로 구조를 보는 연습은 조형적인 응용력과 창조력을 새롭게 발달시키도록 할 뿐 아니라 전반적 사고의 방식에서 경험의 능동성을 획득하는 데 도움을 주었다. 다영이는 생각하는 중요성에 대한 자각을 바탕으로 그것이 실제 자신의 능력이 되는 과정에서 겪는 시행착오를 학습의 중심에 두는 것을 두려워하지 않았다. 그리고 이 과정을 친구들과 기꺼이 나누는 것을 스스로 공동학습의 책임으로 여겨 실천했다.

#### (1) 생각의 구성과 조형의 구성

수업 참고 서적 중 하나로 성연이가 가끔 보고 있던 '젠탱글<sup>22</sup>' 책이 있었는데 아이들이 어느 날 수업 전에 이 책을 보고는 '컬러링북' 이야기를 하기 시작했다. 젠탱글에

---

<sup>22</sup> 젠탱글은 zen+tangle의 합성어로 zen은 禪 즉 명상을 의미하고 tangle은 꼬인 모양을 뜻한다. 낙서를 의미하는 두들(doodle)을 붙여 젠두들(zen-doodle)이라고도 부른다. 미국에서 '젠탱글'이라는 이름으로 만들어진 장르가 유행이 되어 한국에 여러 종류의 관련 서적이 번역되었고 블로그 등을 통해 소개되었다.

서 보이는 패턴들이 형태적으로 시중에 유행하는 컬러링북 구성 패턴들과 유사했기 때문이다.

정다영: 어, 이거 그 뭐야, 컬러링북이랑 똑같다. 거기에 이런 무늬 많은데. 색칠하고 싶다.

박채영: 맞아. 그거 색칠하면서 **멍 때리기** 딱 좋아. 하면서 스트레스 풀린다고.

이수명: 난 그거 색칠하면 스트레스 받겠던데.

연구자: 너희 해본 사람 있어?

박채영: 아 그거요, 뭐 샀더니 부록으로 주는 거 있어서 저 해봤는데요, 시간 진짜 잘 가요. **무념무상** 돼요.

정다영: ㅋㅋㅋ 무념무상. 좋다.

언젠가부터 다양한 주제로 홍수처럼 출간되고 있는 컬러링북이 '생각 없이 시간을 보내게' 하는 기능을 갖고 있다는 생각에 마음에 걸리던 참이었는데 아이들의 대화를 듣고 보니 마음이 불편한 데서 그칠 것이 아닌 문제라는 생각이 들었다. 좋은 조형 연습과 표현의 장르가 될 수 있는 것이 오히려 생각을 하지 않도록 하는 방향으로 보편화될 수 있다는 위기의식이 이미 아이들을 통해 확인이 되고 있었다. 수업에서 다루어야겠다는 생각이 들었다. 그리고 이미 몇 주 동안 성연이가 젼탱글 책에 나온 아주 기본적인 패턴 몇 가지를 조형적으로 해체해 스스로 응용하고 발전시키는 것을 지켜봐왔기 때문에, 좀 더 적극적으로 조형 언어의 기본 단위와 응용을 연습할 수 있는 좋은 기회가 될 수 있다는 생각이 들었다.

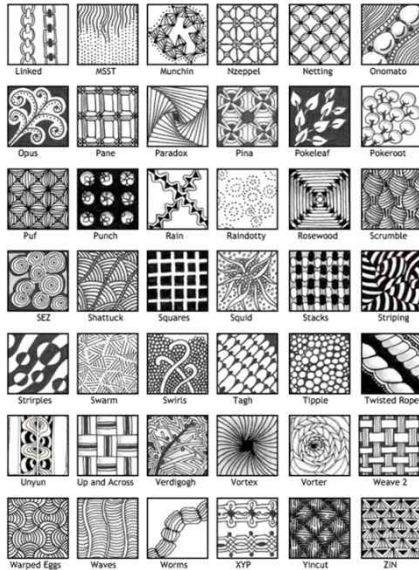
박채영: (젼탱글 예시 자료들을 보고) 우와! 이거 색칠해도 되요?

연구자: 아니, 색칠하는 거 아니고, 우선은, 너희가 이런 패턴들을 스스로 만들어낼 수 있다니깐. 그럼 그걸 가지고 색칠하든 응용하든 마음대로 해. 너희가

그려보는 걸 할 거야.

정다영: 헛, 저희가 이거 그린다고요?

<자료 1> 젠탱글 예시 자료<sup>23</sup>.

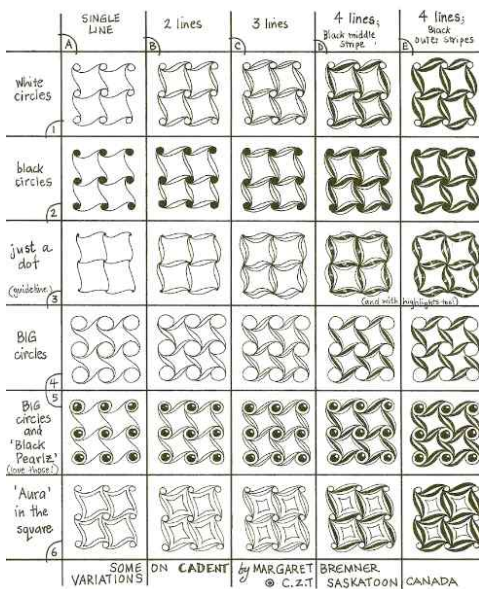


연구자: 어. 우선 한 번 봐봐. 수녀님이 예시를 가져왔는데, 이 패턴 한 칸 마다 아래에 쓰여 있는 이름들은 어디에서 패턴을 따왔는지를 표시하는 거야. 예전 서양화에 장식 무늬를 보거나 너희가 나중에 유럽에서 옛날 건축물들을 보게 될 때, 아니면 그냥 도자기 하나를 보더라도, 그 안에 들어있는 반복되는 패턴 있잖아, 그게 원래 자연을 관찰하면서, 자연을 구성하는 점, 선, 면 구성 요소들을 분석하고 재구성하면서 장식화된 거야. 이게 반복적으로 그려지면 거기에서 규칙, 리듬감, 조금씩 응용되는 데서 오는 다양함 그런 것들이 느껴져. ....(중략)..... 여기 netting, 그물도 있고, rain dotty, 비가 떨어지는 모양을 패턴으로 만든 것도 있어. 그리고 이런 것들 (다른

<sup>23</sup> <http://mrs-cook.weebly.com/respect-zentangle.html>

자료의 예들을 보여주며) 보면 다양한 방법으로 응용해서 활용한 게 보여. 사실은 그냥 응용하는 게 중요한 게 아니라, 어떻게 관찰해서 어떤 조형요소들을 뽑아서 어떻게 패턴으로 만들어볼 수 있는가, 그런 걸 보는 거니까, 너희가 실제로 이걸 해보면 사물을 볼 때 관찰을 깊이 하는 데에 도움이 돼. 이렇게 한꺼번에 막 다 나한테 다가오는 게 아니라 그 구조를 볼 수 있는 눈이 좀 생기거든.

<자료 2> 젠탱글 구성 과정 예시 작<sup>24</sup>



정다영: 우와 광주리 같아. 엄청 복잡해 보인다.

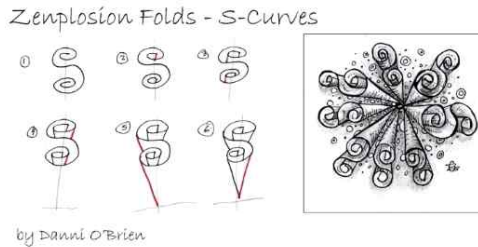
연구자: 그지. 완성된 패턴을 보면 복잡해 보이고 되게 난감할 수 있는데, 오히려 이걸 구조로 보고 조형적으로 어떻게 하나씩 쌓이듯이 그려졌는가를 보면, 너희가 좀 더 쉽게 접근할 수 있어. 자 이제 너희가 실제로 해 볼 건데,

<sup>24</sup> 작가 Margaret Bremner 홈페이지 <http://enthusiasticartist.blogspot.kr>



공통점이, 어디에서부터 패턴이 시작돼서 점점 쌓여서 그런 모양을 이루게 된 건지 전개가 나와 있지? 처음부터 복잡하게가 아니라, 어떤 구성 요소로, 어떤 전개로 그렇게 복잡화가 되어가는지 너희가 보는 거니까, ..... 되도록이면 너희가 순서를 볼 수 있는 걸 골라서 한 번 해봐. 천천히 하는 거야. 우선은 하나의 패턴만.

<자료 3> 젠탱글 구성 과정 예시 작<sup>25</sup>.



성민주: 이거 (순서대로) 똑같이 따라 하면 되는 거예요?

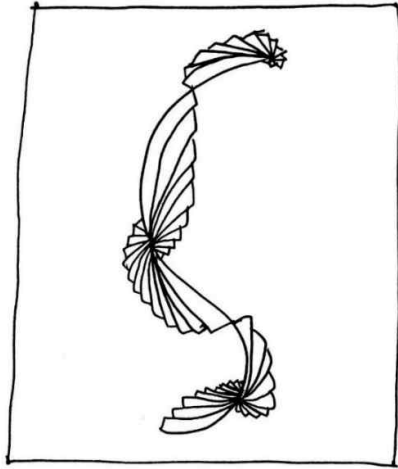
연구자: 똑같이 해봐도 되고 네가 더 응용해서 확장해도 되고 생략해도 돼. 근데 이 구조의 핵심이 뭔지는 정확하게 보고 그걸 따라 가 봐야 돼.

패턴들을 보고 '색칠공부' 식으로만 접근하려는 아이들에게 이것을 조형적 구조로 새로 보길 제안하기 위해서는 긴 도입이 필요했다. 아이들은 설명을 듣고도 반사적으로 '모양 따라 그리기' 식으로 접근했고 거듭 실패하면서야 동일한 패턴 안에서 '구조'를 보기 시작했다. 다영이가 제일 먼저 자기 작업을 보여주었는데 그 과정을 말로 설명해 보도록 했는데 그리는 과정에서 조형 요소를 구체적으로 인식하지 않은 상태에서 말언어로 설명하는 것은 쉽지가 않았다. 그러나 선택한 예시 작을 기본 조형 요소로 어떻게 분석했는지, 그리고 그 분석을 바탕으로 어떻게 구조화 했는지를 최대한 되짚어 가

<sup>25</sup> 작가 Danni O'Brien 홈페이지 <http://dobriendesign.blogspot.kr>

면서 순서대로 이야기하도록 했다. 한 번 설명을 해본 뒤에 이어진 작업은 이런 과정이 좀 더 의식화되어 조형적으로도 보다 명료해졌다.

이야기를 하고 듣는 관계에서 서로 의식하도록 제안한 것은, 설명할 때 듣는 사람이 그것을 그려볼 수 있을 만큼 체계적으로 전달하도록 애써보고, 듣는 사람도 그 이야기로 머릿속에 시각적인 구성을 해보면서 집중하는 것이었다.



<그림 4> 정다영의 탱글 연습 1

정다영: 저 여기 했어요.

연구자: 어, 잘 했네, 애가 어떤 순서로, 어떻게 된 것 같아?

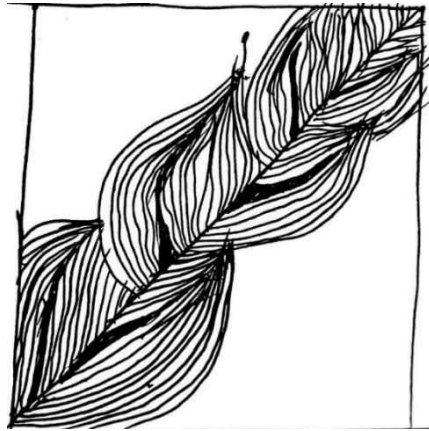
정다영: 이렇게 직삼각형, 이렇게 여러 개 했어요.

연구자: 아니, 순서대로. 어떻게 했어?

정다영: 일단 에스자를 그려 놓고요, 위에서부터 직각을 내면서, 삼각형 그리고, 여기도 삼각형 그리고, 이렇게 네 개, 아니 다섯 개 그려서요, 안으로 들어올수록 작아지게 그려봤어요. 이걸 나갈수록, 이걸 들어갈수록.

연구자: 음~ 그래 언어적으로도 정확하게 잘 표현했다. 구조를 정확하게 잘 파악했네. 이제 다른 거 하고 싶은 것들 더 해봐.

다영이의 설명에 이어 다들 각자의 작업 후에 작업 과정을 말로 설명해 보면서 각자 조형을 인식한 방식과 표현하는 방식이 다른 것을 확인했다. 그리고 생각보다 조형적 인식 과정을 체계적으로 하는 것이 대단한 인내와 집중을 요하는 작업이라는 것을 깨달았다. 아이들은 쉽지 않아했다. 다영이가 몇 가지 시도 후에 새로 한 작업 설명을 했다.



<그림 5> 정다영의 탱글 연습 3

아이들: 와, 잘 그렸다.

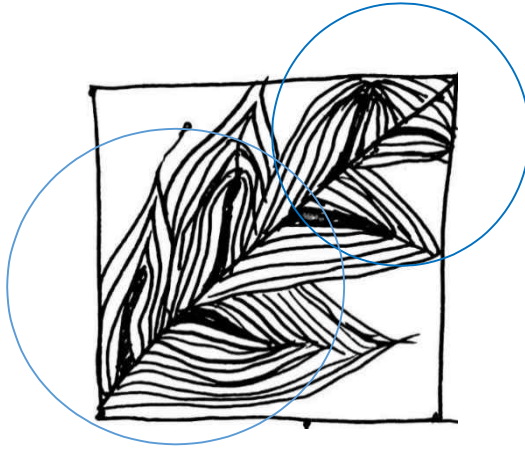
연구자: 잘 그렸지. 다영이가 저렇게 잘 그릴 수 있었던 게, 아까 설명을 하는데, 구조가 어떻게 이루어지는지 그 특징을 정확히 파악하고 있는 거야.

아이들: (감탄하며) 키야~

연구자: 그 다음에 다영이 그 깃털도. 실패를 통해서 엄청난 발전으로 갔는데, 처음에 왜 안 됐고, 어떻게 잘 하게 됐는지 그걸 같이 얘기 해 줄래?

이수명: (감탄하며) 재능 있어. 우와. 정말이야.

정다영: (그림 6을 보여주며) 이건 내가 처음에 뜻을 안 보고 그렸는데, 그래서 산썰듯이 그리다가(오른편 원 안 부분을 가리키며), 선생님이 뜻을 얘기해주셔서 그렇게 특징을 잡아가지고 그렸어(왼편 큰 원 안을 가리킴).



<그림 6> 정다영의 탱글 연습 2 (파란 원은 연구자의 표시)

연구자: '그거 이거'로 이야기하지 말고 그게 뭔지 설명을 해줄래? 이게 뭘 가지고 패턴을 만든 거지?

정다영: 깃털이 떨어지는 거요.

연구자: 그렇지. 어떻게 보면 떨어진 깃털 하나를 가지고 만든 거지? 그래서 이게 원래 생긴 방향, 깃털이 나오는 방향.

정다영: 음음. 그걸 말하고 싶었어요.

연구자: 그래 다영아 네가 처음에 선을 쓴 방향의 차이를 말해줘 볼래?

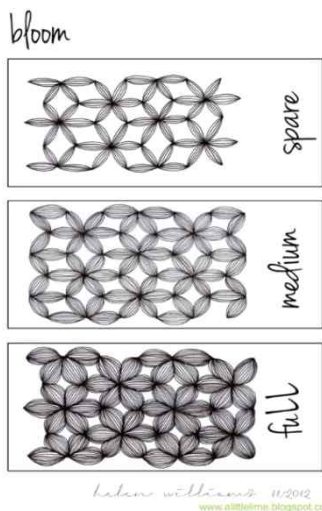
정다영: 그러니까, 처음에 했었던 건 그냥 직선으로 해서 그렸는데(탱글 연습 2의 오른쪽 원 안을 가리키며) 자세히 보니까, 깃털이 흐물흐물하게 생겨서, 저도 흐물흐물하게 그렸어요. (웃음. 아이들 함께 웃음)

연구자: 자 통역하면, 저 중간 께(탱글 연습 2의 오른쪽 원 안을 가리키며) 다영이가 처음 한 건데 약간 삼각형 같지. 다영이가 특징보다는 눈에 보이는 걸 하느라고 그렸는데, 그 다음에 다영이가 특징을 잡으면서 할 때는 모양이 달라져도 굉장히 자연스러움을 뽑아 냈잖아. 근데 특징이 아니라 모양만 봤을 때는 깃털의 가벼움이 들어가는 게 아니라 선만 쌓이니까 산처럼 된 거야. 그리고 모양을 만들어야 하다 보니까, 삼각형을 만드는 것처럼 위에

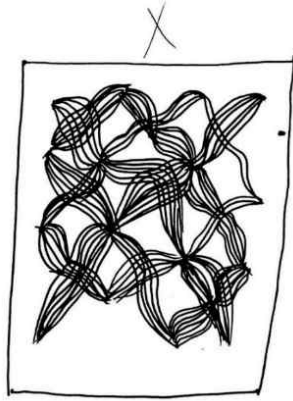
(꼭지점)가 더 뭉툭해지게 됐는데, 이게 깃털이고 깃털이 뻗어 나간 모양을 의식하면서 그리게 되니까 끝으로 갈 수록 가볍게 모아졌잖아. 그래서, 어디가 포인트고, 무엇이 이 그림을 이것이 되도록 하는지, 그걸 정확히 잡으니까, 아주 자유롭게 응용을 해서 잘 한 것 같아. 너도 차이가 크게 보이지.

다영이는 모양을 따라 그리는 것이 아닌 조형적 속성을 의식적으로 파악하는 과정을 밟으며 그리는 과정에 필요한 연습들을 의욕적으로 해나갔다. 다른 아이들이 보기에 도 조형적 결과로 확연히 드러난 차이가 다영이가 이 작업을 주체적으로 더 이어가는데에 힘을 주었다. 그것이 이후 작업의 즉각적인 성공으로 이어지는 것은 아니었다. 예가 달라지자 '모양을 따라' 그리려 관찰의 과정 없이 바로 덤벼드는 시도는 반복됐지만 시행착오에서의 배움은 더 구체적으로 발전했다. 채희가 자신이 그린 과정을 설명하면서 자기 의도대로 되지 않았던 이유를 "자세히 관찰하지 않고 순간 순간만 따라가다 보니까 망했어요."라며 파악하자, 다영이가 자신도 같은 이유로 망했다며 그 과정을 보여주었다.

<자료 4> 정다영이 따라 그리려던 젠탱글 예시작

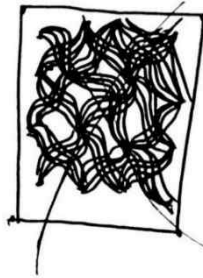


정다영: 나도 이거 따라 그리다(자료 4<sup>26</sup>를 집어서 보여주고 자기 작업인 그림 7을  
번갈아 들어서 보여주며) 이렇게 됐어(아이들과 다 함께 웃음). 망했어.



<그림 7> 정다영의 탱글 연습 4

정다영: 크기를 축소하면 될 줄 알았는데 (그림 8을 보여주면서) 또 망했어. (다같이 더 크게 웃음)



<그림 8> 정다영의 탱글 연습 5

다영이는 시행착오의 과정에서 파악하게 된 실수의 이유를 상세하게 이야기해주었다. 채희도 자신이 원하는 대로 그릴 수 없었던 이유를 잘 파악해 이야기했지만 다영이는 그 내용을 구체적인 구조와 형태에 대한 언어로 풀어서 이야기함으로써 다른 아이들이 자기 작업을 조형적으로 보다 자세히 분석하고 응용하는 데에 도움을 주었다.

---

<sup>26</sup> [www.alittlelime.blogspot.com](http://www.alittlelime.blogspot.com)

연구자: (함께 웃다가) 다영아, 그럼 어떻게 하면 그럴 수 있을 것 같아?

정다영: 그 **모양만 따라가는 게 아니라**, 어떻게 그려지는 건지 완성된 전체적인 걸 보고 **그 안으로 들어가서** 점점 어떻게 만들어지는 건지 알았어야 되는데 그냥 순서대로 따라가다 보니까 이렇게 됐어요.

연구자: 그지. 크기를 작게 해도 틀리는 건 똑같이 틀리지.

정다영: 네.

연구자: 그래. 뭐가 네가 이걸 그리는데 어렵게 만들었는지를 인식하고 새로 시도 하면 완전히 다를 수도 있어.

다영이는 두 주에 걸친 이 수업 이후 한 단계 도약한 듯한 변화를 보였다. 눈에 띄게 자기 생각을 자신 있고 조리 있게 이야기하기 시작했는데, 본인 생각의 핵심을 수월하게 전달할 뿐 아니라 다른 사람의 이야기도 정확하고 빠르게 이해했다. 또한 의사소통의 측면에서만이 아니라 어떤 상황이나 문제를 인식하고 해결해 나가는 데에 있어서 좀 더 차분하게 집중하는 것을 볼 수 있었다. 상황이나 문제를 멍뚱그려 볼 때 느끼던 무기력함과 조급함에서 조금씩 벗어나 가는 듯했다. 과정을 찬찬히 보고 생각할 여지를 갖는 가운데 말 하고 행동하는 다영이의 변화를 보면서, 경험의 주인이 자기 자신이라는 사실을 깨알아 가는 데에서 오는 자신감을 발견할 수 있었다.

## (2) 구조의 이해와 창작

다영이의 점차적인 변화들은 다른 수업들에서도 드러났다. 겨울이 되면서 공방에서는 뜨개질 수업을 시작했는데, 아홉 명 중 처음 뜨개질을 하는 세 명에게는 기본 걸뜨기나 메리야스 뜨기 방식으로 목도리를 뜨는 법을 가르쳐주고 뜨개질 해본 경험이 있는 여섯 명에게는 '변형 두 코 고무뜨기'를 가르쳐주었다. 처음 해보는 방법에 많이 헛갈려 한 아이들은 초반에 코를 빠뜨리거나 잘못해서 풀었다 다시 하기를 반복했지만, 점차 방법을 손에 익히면서는 균일한 너비와 모양으로 목도리를 떠 나가기 시작했다.



<사진 2> 박채희가 목도리 마지막 단 마무리를 하는 모습

뜨개질 경험이 있는 다영이도 <사진 2>의 채희와 같은 변형 두 코 고무 뜨기 목도리를 뜨고 있었는데 저번 시간 함께 시작을 한 뒤 집에서 중간 분량을 떼 온 목도리의 무늬가 좀 특이했다. 일부러 의도한 게 아닌데 끝코가 일관되게 다른 모양이 되면서 전체 디자인이 달라져 있었다. 이야기를 하자 그 차이를 알게 된 다영이도 이유를 모르겠다며 이상해 했다. 이 이야기를 하면서 뜨개질 하는 과정을 지켜보고 있으니 다영이도 일부러 천천히 뜨며 보여주었다. 한 단을 뜨는 과정을 함께 보면서 이유가 발견이 됐다. 마지막 코를 처리하는 방법을 계속 틀리면서 가장자리 모양이 꼬이고 있었다.

정다영: 헉, 어떡하지!

이수명: (웃으며) 야, 그냥 풀고 다시 해. 나 몇 번이나 풀었는지 몰라.

성민주: 그냥 해! 어느 세월에 풀고 하냐! 그냥 완성하고 하나 더 떼. 나도 풀었다 새로 한 걸로 치면 하나 더 떼겠지만. (웃음)

정다영: (결심했다는 듯한 말투로) 아니다. 이건 '정다영 무늬'라고 지정하겠어! 근데 여기서부터는 제대로 뜰 꺼야.

연구자: 그럼 가장자리 모양이 여기서부터 달라질 텐데?

정다영: 네. 근데 그냥 무늬로 살릴래요. 나름 귀엽고. (웃음) 근데 원래 방법은 정확히 알아야겠어요. 난 그대로 한 줄 알았는데 이상하네 진짜. 좀 알려주세요 다시. 난 계속 이렇게 실이 한 번 걸리는 거를 빼먹지 왜?



아이들은 뜨개질을 하다가 틀렸을 경우 대부분 맞는 방법을 다시 배워 바로 손에 익히는 방식으로 처리하는데 다영이는 이 과정에서 원리에 해당되는 질문을 계속했다. 앞면에서 이렇게 뜨면 뒤 면이 어떻게 나타나는지, 고리 하나를 걸었을 때와 걸지 않았을 때의 차이가 위 아랫단의 관계를 어떻게 다르게 하는지, 변화를 주었을 때 그것이 반복되면 어떤 무늬가 되는지 등을, 코를 걸고 빼는 기본 요소가 서로 작용하는 관계와 그것에 따라 무늬로 드러나는 구조를 아는 방식으로 깨달아갔다. 그 원리를 알기 위해 끈기 있게 질문했고 그 차이를 목도리에 남겨서 기억하려 했다. 그러고는 “정다영 무늬”라고 이름을 붙였다. 다영이는 이 과정에 대해서 그 다음 주에 다음과 같이 평했다.

정다영: 새로운 기법을 배워서 재미있었어요. 전에는 쉬운 거는 대충 아무 생각 없이 했는데, 이렇게 복잡한 걸 하다 보면, 정말 뜨개질이 이렇게 묶여서 나가는 것처럼 정리되는 느낌이 들었어요.

연구자: 좀 더 자세히 이야기 해주면?

정다영: 어, 제가 원래 뜨개질을 기본으로 좀 할 줄 알았던 말이에요, 엄마한테 배워서. 근데 새로 방법을 배웠잖아요. 처음에는 어려웠는데 그게 너무 재미있었거든요. 제가 마지막 코에 계속 틀렸잖아요.

연구자: 아, 정다영 무늬.

정다영: 맞아요 (손으로 브이 그리며 웃음) 그때 오히려 물어보면서 알게 된 것 같아요. 그 방법을.



<사진 3> 정다영이 직접 뜨개질한 목도리를 착용한 모습

연구자: 그래서, 새로 방법을 배운 게 어떻게 재미있었어? 네가 묶여서 정리되는 것 같다고 얘기한 거.

정다영: 아, 맞아. 그래서요, 그게 어떻게 이렇게 코가 되는지 배웠잖아요. 그게 어떻게 되는지를 배우니까 되게 자신이 생기는 거예요. 생각이 복잡한 게요, 막 실이 엉켜있는 것 같은 게 이렇게 떠져서 뭔가 정리되는 거 같은 거예요.

다영이는 뜨개질의 구조와 원리를 익혀 나가면서 이후 자신이 새로운 방식으로 응용을 하고 새롭게 디자인을 해 볼 만큼 자신감을 가졌다. 그리고 이 방식이 생각을 하는 방식과 이어진다는 것을 체득하면서 “고3에게 반드시 필요하다”고 주장했다. 고3이 되면 더 이상 공방에 참여할 수 없었기 때문에 이 날이 다영이에게는 공방의 마지막 수업이었다. “이거 고 3때도 해야 되요. 제가 고2 이름표라도 만들어서 올게요. 땅 파서 올게요.” 이후 다영이는 공방에 한 번씩 찾아 와 후배들이 하는 작업을 부러워하기도 하고 공방에서의 기억을 나누기도 했다. 공방에서 했던 경험들을 통해 자신이 어떻게 변화해 나갔는지 문득 문득 생각이 나는 것 같았다. 다영이의 이런 회상과 평가는 나에 게도 이후 공방의 수업 방향과 구체적 계획을 하는 데에 도움을 주었다.

대학 입학을 앞두고 진로를 계획하는 다영이는 특수교육을 전공하려고 준비하고 있었다. 봉사활동으로 자주 만나던 장애가 있는 친구들과 함께 지낼 때 자신이 그 친구들의 마음과 필요를 잘 알아차리고 매우 편안하고 자연스럽게 지내며 잘 도울 수 있다는 데에서 자신의 적성을 발견했다고 했다. 겉으로 발현되는 것에만 눈이 멈추지 않고 내적인 과정을 알아차리고 이해하며 동행하는 것은 다영이가 자기 자신에 대해 가지는 태도와 함께 발견되고 발전된 능력이었다. 자신을 알고 스스로 생각하고 행동하는 주체로 살아가는 것이 자신을 포함한 모두에게 필요하며 그럴 때 자신과 타인을 모두 위하게 된다는 사실을 다영이는 깨달아갔고, 이는 함께 하는 이들의 성장에도 상당한 영향을 미쳤다.

## 2. 수명이 이야기: 선택과 공존

수명이는 보리공방의 시작과 함께 참여해 공방의 정체성이 형성되어 가는 데에 큰 역할을 했다. 목소리를 듣기 어려울 만큼 말이 없이 학교 생활을 하던 수명이가 시작한 질문과 대화들은 자신의 성장의 동력이자 방법이 되었음은 물론이고 함께 한 친구들이 각자에게 일어나는 변화와 성장에 좀 더 용기를 갖게 하는 역할을 했다. 또한 나에게는 교육의 개념에 대한 근본적인 성찰과 수업에서 실행의 순환을 설 수 없도록 하여 공방을 연구와 실행의 장으로 운영하도록 한 주요 인물 중 한 명이었다.

수명이의 분명한 목소리가 세상으로 나오는 과정은 미술교육을 보다 넓은 예술교육의 맥락에서, 그리고 더 보편적인 교육의 맥락에서 교육이 주체로서 한 존재의 성장에 어떠한 역할을 할 수 있는가라는 질문 안에서 다시 보도록 만들었다. 그리고 그 과정은 미술교육, 예술교육, 나아가 교육이 한 개인이 주체가 되어가는 과정에 반드시 필요하다는 확신을 주었다. 또한, 깊고 오랜 침묵은 그만큼 풍요로운 성장으로 이어지는 가능성을 의미할 수 있으며 그 때와 방법은 현재 보이는 것만으로 판단할 수 없다는 중요한 교육적 원리를 가르쳐주었다.

### 1) 고립: “남들이 애 이상하다고 하지 않을까”

수명이를 처음 만났을 때의 상태를 가장 잘 설명할 수 있는 단어는 ‘고립’이지만 그것은 한편으로는 ‘단절’의 의미를 포함하지 않는 고유한 방식을 갖고 있었다. 우선, 많은 독서량과 타인에 대한 관심과 이해의 태도를 가지고 있으면서도 겉으로는 관심이 없거나 관계가 없는 듯 행동한 지 오래 되어 굳어진 상태라 다른 사람이 수명이의 이런 내적 태도를 알기가 어려웠다. 그렇게 ‘고립’된 듯한 관계 안에서도 놀라웠던 것은 타인에 대한 원망이나 왜곡을 찾아보기 어려웠다는 점이었고, 오히려 세상과 타인에 대해 따뜻한 시선이 깊이 자리하고 있다는 사실이었다. 단지, 정체가 불분명한 두려움이

깊이 자리하고 있었고 수명이의 고립을 벗어나지 못하게 하고 있음을 차차 발견할 수 있었다.

### (1) 보이지 않는 목소리

공방이 처음 시작되기 전 교사들에게 공지가 나간 후 1학년 부장인 수명이 담임 박 교사가 교무실 내 자리로 왔다. 1, 2학년 부장 교사들은 각 학년에서 보리공방에 추천되는 아이들의 명단을 수합해 내게 전달해주기로 이야기가 되어 있었다. 박 교사는 우선 자기 반에서 보내고 싶은 아이가 있어서 왔다 했다.

박 담임: 그 놈이요, 애가 딴 거 문제보다 아무것도 사는데 의욕이 없어요. 공부는 당연히 안 하는데 뭘 생각을 하는지도 모르겠고, 말도 안하고 반에서 하는 게 칠판 닦는 거 밖에 없어요. 빗샘여중 나왔거든요, 중학교 때 담임 선생님한테 제가 좀 물어봤는데 애가 있는 반 칠판은 무조건 깨끗했대요.

연구자: (웃으며) 칠판이요, 음..... 칠판 닦는 거에서 삶의 의미를 찾나.

박 담임: 그런 것 같아요. 칠판을 기가 막히게 닦아요. 딴 건 아무것도 안 하는데. 근데 가만 보면 수업 시간에 애가 책 읽고 뭐 써내는 거 보면 생각이 깊은 말이에요. 좀 사차원인 면도 있지만. 생각도 깊고 진지하게 하는 것 같은데 뭘 어떻게 해줘야 될지 몰라서 답답하기만 하고 그랬어요. 크..... 수녀님이 고생이 많으시겠지만 좀 부탁드립니다. 그리고 한 놈 더 있는데..... 우선 애 먼저요.

연구자: 네 선생님. 제가 아이들을 만나야 애들에 맞춰 수업을 준비할 수가 있어서요, 우선 공방 시작하기 전에 제가 먼저 좀 만나 볼게요.

박담임: 네, 감사합니다 수녀님. 그럼 애한테 오늘 방과 후에 수녀님한테 가라 할게요.

국어 과목을 가르치는 박 교사는 수명이가 써낸 글을 보면서 반에서 전혀 목소리를 내지 않고 눈에 띄지도 않는 이 아이의 내면에 자신만의 세계가 있다는 것을 보고 뭔가 이끌어 내주고 싶어 했다. 그러나 한편으로 자기가 직접 무언가를 제시하기에는 애가 부담스러워 하는 게 보여 조심스럽고 어렵다면서 아직 시작하지 않은 공방이라 그 내용이 확인되지 않았음에도 개설된 목적만을 보고도 어떤 식으로든 수명에게 도움이 되길 바라는 마음으로 신청을 해왔다. 그런데 이날 방과후에 오기로 한 수명이가 배가 아프다고 조퇴를 하게 됐다며 박 교사가 쉬는 시간에 수명이를 내 자리에 보냈다.

키가 작고 왜소한 체격에 얼굴이 까무잡잡하고 요즘 아이들이 주로 하는 긴 생머리를 한 수명이는 약간 긴장하고 얼떨떨한, 곤란한 표정을 짓고 서 있었다. 이후에도 한동안 수명이는 계속 이 표정을 하고 있었다. 평상시 얼굴인 이 곤란한 표정이 사라지고 낯빛과 인상이 달라진 건 시간이 한참 지난 뒤였다. 첫 만남의 수명이는 말수가 무척 적고 대답이 짧았는데, 대답 뒤에 주로 '헤' 하고 한숨 같은 웃음 소리를 내거나 말꼬리를 흐렸다. 곤란함을 처리하는 방식인 것 같았다.

연구자: 아, 네가 수명이니?

이수명: 네.

연구자: 난 하영유 수녀님이야.

이수명: 네헤.

연구자: 담임 선생님이 보리공방 했으면 좋겠다고 권하셨다는데 너도 같이 하고 싶은 마음이 있니?

이수명: 네에.

연구자: (웃으며) 뭐 하는 거라고 하시디?

이수명: 뭐 만들고 그러는 거라고.

연구자: 그래, 뭐 만드는 것도 있고, 네 이야기 표현하고 나누는 것도 있고. 선생님

이 네가 잘 할 거라고 하시더라. 생각도 깊고 읽기도 깊이 읽는다고.

이수명: 아, 네에.....

연구자: 근데 배가 아파서 어찌니? 많이 아프니?

이수명: 네.

연구자: 자주 이렇게 아파?

이수명: 가끔요.

연구자: 그래, 그럼 오늘은 우선 잘 들어가서 쉬어야겠다. 집은 근처니?

이수명: 네. 좀 걸어가면 되요.

연구자: 집에 가면 누가 계셔?

이수명: 아뇨. 근데 좀 있으면 부모님 집에 오세요.

연구자: 그래. 그럼 집에 조심히 잘 들어가고 잘 쉬어. 담주 첫 시간에 꼭 보자.

이수명: 네에.

이야기를 시작할 때보다는 긴장이 좀 풀린 것 같았다. 말할 것이 있는데 못 하는 듯 숨을 조금씩 참고 있는 것 같다는 생각이 들었는데, 나중에 알고 보니 실제로 말 하고 싶은 것을 안 하는 게 너무 오래 버텨서 돼 생긴 버릇이었다. 눈을 크게 뜨고 약간 곤란한 얼굴로 쳐다보는 것은 이 상황이나 상대의 말에 대해서 여러 가지로 생각하고 있는 데서 나오는 표현이었으며, 약간 겁에 질린 듯 주저하는 표정은 다른 사람들이 자기 생각이나 이야기를 이해하지 못하고 비난하거나 우습게 볼 까봐 갖는 두려움에 기인한 것이었음을 나중에 수명과 긴 대화를 통해 알게 되었다. 이후 한 학기가 지나 자신의 생각을 자유롭게 이야기하면서부터는 웃음을 터뜨리는 얼굴, 감정을 표현하는 자연스러운 몸동작 등의 확연한 변화를 확인할 수 있었다.

## (2) 고개를 들기

첫 수업 시간 조용히 들어 온 수명은 그대로 조용히 자리에 앉아 말없이 작업을

시작했다. 여차하면 함께 있는지 의식할 수 없을 정도의 조용함이 모든 동작에 배어 있었다. 우물정자로 크게 배열된 책상 모서리에 앉아 첫 시간이어도 적극적으로 참여하는 아이들이나 분위기를 주도하는 지영이 사이에서 최대한 가만히 아무 말을 안 하고 있는 수명이를 나도 조용히 지켜봤다.

두 번째 시간이 되었다. 첫 시간에 각자 자신의 소개를 하다가 '가장 하고 싶은 일'을 여행으로 꼽은 다수의 아이들이 다양한 상상과 바람을 이야기했다. 다들 백지에 드로잉 하는 것을 오랫동안 해보지 않은 상태라 우선은 각자 받은 A6 드로잉 북에 하는 콜라주 작업으로 시작하기로 했다. 자신이 가장 여행하고 싶은 곳에 가서 친구에게 보내는 엽서를 만들어보는 제안이었다.

전체 책상에 재료들을 배열하면서 조용히 내 자리를 수명이 옆 자리로 옮겨 두고는 수명과 나란히 앉아서 작업을 지켜보기 시작했다. 다른 아이들이 혼잣말을 하거나 옆의 친구와 이야기하기도 하는 동안에도 말없이 고개를 숙이고 자기 작업만 하고 있었다. 몸과 머리카락으로 드로잉 북을 거의 가리고 있어서 그 사이로 보려고 했더니 손으로 더 덮어서 가리며 곤란한 웃음을 웃었다. "알았어, 안 볼게. 편하게 해." 하고는 다른 아이들이 작업하면서 하는 이야기들을 듣고 말하고 하는 사이 시간이 꽤 지나 수명이의 그림을 다시 슬쩍 들여다보았다. 나도 모르게 크게 낸 감탄 소리에 수명이가 고개를 들었다.



<사진 4> 이수명이 첫 번째 그림을 그리고 있는 과정

연구자: 어머! 수명아! 세상에! 어쩔 이렇게 할 생각을 했니! 정말 대단하다!

이수명: 흐하. 아... 왜요.

연구자: 아니, 이 고양이 스티커 하나로 어떻게 이런 이야기를 그려낼 수가 있지!

정말 대단하다!

이수명: 흐하. 그냥 한 건데.

아이들: 나도, 봐봐, 봐봐.

연구자: 수명아, 친구들 한 번 보여 줄래?

이수명: 아..... 아직 덜 했는데..

연구자: 한 번만 보여줘. 딱 한 번만. 이건 정말 함께 봐야 되는 것 같아.

이수명: (쑥스럽고 곤란해 하며 느리게 그림을 들어 친구들에게 보여줌)

김지영: (큰 소리로) 우우와아!! 대단하다!!

박지선(큰 소리로) 우와 너 대단하다!

책상이 우물정자로 배열되어 있어서 반대쪽 책상에 앉아있던 아이들이 수명의 작은 그림을 자세히 보려고 엉덩이를 들고 일어났다. 아이들에게서 터져 나오는 감탄에 수명도 웃음을 터뜨리며 쑥스러워했다.

이민정: (부러운 듯이) 우아... 어쩔 진짜 비 오는 것 같아..... 무슨 풍경이다 이거는.

어떻게 했어?

이수명: (작은 목소리로) 어... 그냥 한 건데. 그냥 고양이가 이리고 있는 스티커 보

니까 이렇게 하면 좋을 것 같아서. 근데 아직 다 한 거 아니에요.

연구자: 그래 다 하면 또 보여줘. 이미 너무 좋다. 하나의 이야기 같아. 수녀님도

이 그림 안에 들어가서 여기 마루에 좀 앉아있고 싶다.

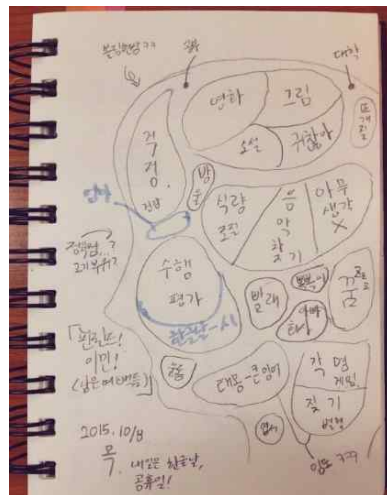
이수명: 으허. 네...



다음 시간부터 수명이의 태도가 달라졌다. 고개를 푹 숙이고 있지 않고 있어 대부분의 시간 동안 수명이의 얼굴을 볼 수 있었다. 웃는 순간이 찾아지고 색이나 형태 등에 대한 자기 선호도 분명히 밝히기 시작했다.

### (3) 타인 혹은 두려움

한 달 정도 지나 '지금의 자기를 구성하는 여러 요소들'을 다른 사람들도 알아볼 수 있게 그 연결 관계와 함께 그려보는 수업을 했다. 아이들은 대부분 마인드맵 형식으로 연결 망을 그리고 있었는데 수명이 옆에 있던 친구가 수명이 그림을 보고 웃음을 터뜨렸다. 그 사이 좀 더 당당해진 수명이는 "왜?" 라고 되물으며 웃었다. 다른 재료를 챙기고 있던 나도 수명이에게 그림을 좀 보여 달라고 했다. 얼른 들어서 보여주고 다시 내리긴 했지만 이제 수명이는 자기 그림을 궁금해하는 사람들에게 자기 그림을 보여주고 이야기할 수 있었다.



<사진 5> 이수명의 '나를 구성하는 것들'

전인혜: 야 이수명, 너 진짜 재밌게 그렸다. 어디 봐봐. (인혜가 너무 자세히 들여다 보자 수명이가 쑥스러워하며 "그만 봐" 하자) 와! 이수명 천재가 봐.

연구자: (웃으며) 수명아, 어떻게 이렇게 그럴 생각 했어?

이수명: 어차피 나를 설명하는 것들이 뭔지랑 어떻게 연결되는지를 그리는 거라면  
요, 그게 내 머릿속에서 일어나는 일인 거니까 우선은, 그래서 그렇게 그  
리려고 했어요.

이날 주제 표현의 형식을 정해 놓은 것은 아니었지만 수명이를 제외한 나머지 친구들의 그림은 일반적인 마인드맵의 구조를 크게 벗어나지 않았다. 수명이의 독자적인 표현이 모두의 주목을 받게 된 이유였다. 그리고 이에 대한 수명이의 대답은 길지 않았지만 ‘그냥요’, ‘아니요’ 등이 아니라 자신의 생각에 대한 분명한 표현이었고, 그것은 큰 변화였다.

11월이 되고 2학기 공방 수업을 마무리할 때가 다가왔다. 기말고사 시작 한 두 주 전에는 시험 관련 보충수업 외의 다른 교내 활동은 하지 않는 것이 학교 내 암묵적인 합의 사항이었다. 11월 둘째 주면 마무리를 해야 했다. 한 학기 동안의 수명이의 변화 과정을 보면서 개별적으로 면담을 해야겠다는 생각이 들었다. 언제부터인가 수업 후 가지 않고 마무리 정리를 도와주며 남아있는 수명이에게 마지막 수업을 마친 날 제안을 했다.

연구자: 수명아, 네가 글이나 그림으로 다 참 다양하게 네 표현을 잘 하는 게 수녀님은 대단해 보이는데, 네가 봤으면 좋을 것 같은 책이 몇 권 있어서. 책 보면서 좀 이야기했으면 좋겠는데, 어때? 괜찮아?

이수명: 네, 좋아요.

연구자: 그럼 이번 주 방과 후는 수녀님이 시간이 없고, 토요일 오전에 잠깐 왔다가도 될까? 너 집이 학교랑 가까우니까. 근데 기말 전이라 좀 부담 될 수도 있겠다. 기말 끝나고 볼래?

이수명: 아뇨, 저 어차피 공부 안 해요. 상관 없어요.

연구자: (웃으며) 아이고, 야, 그래도 시험인데. 예의상 공부 좀 해줘라.

이수명: 흐흐. 네.

연구자: 그럼 토요일 오전에 잠깐 올래?

이수명: 네.

따로 면담을 했으면 하는 제안에 꺼려하거나 부담스러워 할까봐 걱정했던 데 비해 수명이의 대답은 적극적이었다. 별 말은 안 했지만 수업 후 남아서 뒷정리를 도와 주는 수명이의 몸이 매우 편안해져 있음을 알고 있었기 때문이 이런 제안을 했지만, 수명이의 대답에는 생각했던 것보다 더 분명한 자신감이 엿보였다.

약속한 토요일에 교무실 앞 응접실에서 수명이와 만났다. 날이 춥고 비가 오는데 걸어온 수명이에게 우선 핫초코를 타 주고는 전문 작가와 비 전문 작가들이 그림과 글로 자기 이야기를 담은 여러 책들을 보여주었다. 미대생이 군대에 가서 일상을 그린 것을 작은 도록(圖錄) 형식으로 낸 것도 있었다.

연구자: 수명아 이것 봐. 이 사람은 자기가 군대 가서 본 거, 겪은 거, 생각한 거, 이런 걸 다 이렇게 여러 가지 방법으로 기록했어. 여기 보면 그때 자기 옆에 있던 종이나 재료에다가 쓰거나 낙서한 것까지 여기에 다 담았어. 그런 시점도 여러 가지지? 이걸 자기 보초 설 때 그린 건가봐. 잘 보면 좀 처절하지 않냐?

이수명: 하하. 그러게요. 근데 이렇게 사람들이 보면 안 창피한가?

연구자: 왜 그럴 것 같아? 네가 보기엔 그러니?

이수명: 아뇨, 그런 건 아닌데. 웬지. 남들이 내 얘기 보면 창피할 것 같아요.

연구자: 누가 네 꺼 보고 뭐라 한 적 있니?

이수명: 아뇨, 그런 건 아닌데요. 그냥... 그럴 것 같아요.

연구자: 왜 그렇게 느껴질까? 왜 미리 두려울까? 네가 아직 보여준 것도 아니고, 누가 보고 뭐라 한 것도 아닌데.

이수명: 그러네요. 허허.

연구자: 그건, 사실보단 네 두려움인 것 같은데, 어때?

이수명: 어... 그런 것 같네요. 허.

연구자: 뭐가 **두려운 것** 같아?

이수명: 어... 남들이 내 걸 보고 우습다고 보지 않을까? 그런 거?

연구자: 평가할까봐 두려워?

이수명: 어... 그런 것도 있고요.

연구자: 누가 네 꺼 보고 평가한 적이 있니?

이수명: 어... 그거 보단, 그냥 웬지 그럴 것 같아요. 내가 혼자 막 글 쓰고 한 거  
내가 다시 보면 막 온갖 거 다 써 놔는데, 남한테 보여주면 애 **이상한 애**  
**라고** 그럴 것 같아요.

연구자: 음. 지금 이 사람 그림일기 같은 거 보면, 별 얘기 다 있는데 이상하니?

이수명: 아니요, 그냥 잘 한 것 같아요.

연구자: 근데 네 건 왜 그렇게 생각할 것 같아?

이수명: 막 분노, 그런 것도 있고, 부정적인 것도 많고요. 막 정리 안 된 것도 많고.  
그럼 이상하잖아요. 이상한 애라고 그럴 것 같고.

연구자: 야, 그런 자기 감정이랑 생각을 그렇게 표현할 수 있다는 게 얼마나 큰 능  
력인데! 그리고 예술가들 작품 봐. 그렇게 극단적인 자기 안에 있는 걸 표  
현하는 과정에서도 예술이 나오고 우리가 그걸 보고 공감하는 건데, 사람  
들이 그거 보고 뭐라 하디? 막 이상하다고?

이수명: 아뇨. 근데 그건 예술가잖아요.

연구자: 너랑 뭐가 다른데?

이수명: 허. 다르죠. 저랑은.

연구자: 아니라니까, 넌 네 안에 있는 걸 민감하게 느끼고 표현하는 대단한 능력이  
있는 건데, 그걸 글로도 그림으로도. 그게 예술인 거야. 그걸 두고 누가 판

단하면, 그 사람이 찌파지!

이수명: 허허. 어... 그래요?

연구자: 그림.

이수명: 근데 글은 좀 쓰겠는데요, 그림은요, 사실 우리 오빠가 훨씬 잘 그려요. 전 한참 노력해서 이만큼 하고 나면, 오빠는 그냥 해도 그만큼 쓱 하는 거예요. 그래서 난 재능이 없구나, 생각했어요.

연구자: 아, 오빠가 그림도 잘 그리는구나.

이수명: 네.

연구자: 근데, 기본 재능은 약간 다를 수도 있는데, 그걸 네가 네 생각을 표현하는데 쓸 수 있는 게 대단한 거라니까. 네 언어로 쓰는 게.

수명이는 자신의 이야기를 그림과 글의 형식으로 혼자 기록하고 있었고 그걸 누군가 보면 반드시 이상하게 생각할 거라고 믿고 있었다. 실제로 그렇게 누군가에게 보여준 적도, 그런 이야기를 들은 적도 없었지만, 그래서 더욱 보여줄 수 없다고 굳게 마음 먹고 있었다. 대화를 나누며 그 이유를 찾아 들어가 보니 집안 어른들 사이에 오가는 의사소통 방식을 보며 어릴 때부터 갖게 된 두려움이 있었는데 중학교 시절 한 담임 교사가 했던 말과 행동으로 이것이 강화되어 있는 것 같았다. 들어보니, 수명이 반을 맡은 다음 해 결국 학교를 떠난 이 선생님은 개인적인 어떤 사정으로 인해 학급 학생들에게 일 년 중 오랜 기간 심하게 히스테리컬한 말과 행동을 한 것이 아닌가 생각됐다. 원래 조용한 편이고 말에 예민했던 수명이는 그 후 자기 표현을 더 줄여갔던 것 같은데, 교사에 대한 신뢰와 불신의 이중 감정이 있었다. 이것이 수명이의 기존 두려움과 연결된 것이 문제였다.

그 선생님의 문제와 수명이의 어려움을 분리시키는 과정이 필요했다. 그러기 위해서는 수명이가 그 상황을 다시 객관적으로 이해하고 그것이 그때 일어난 일일 뿐 수명이 자신의 두려움을 이렇게 키울 이유가 되지 않는 다는 것을 인식하는 것이 필요했다.

이야기를 나누며 납득해간 수명이는 “아~”, “아! 그렇네요”, “그런 거네요!” 하면서 눈이 커지고 얼굴이 밝아지기 시작했다. 이제야 알겠다면서 자기 무릎을 치기도 했다. 누군가 자기 글이나 그림을 보면 어떻게 반응할지 모른다면 그 상상만 해도 앞이 잘 안 보이고 식은땀이 난다고 했던 수명이의 목소리가 점점 더 커졌다. 오늘 빌려간 책들을 다 읽어보고 겨울방학 중 한 번 만나기로 했다. 이제 시험 공부도 한 번 해보라고 제안했다. 수명이는 웃으면서 “네, 한 번 생각해 볼 게요”라며 책 보따리를 안고 집에 돌아갔다.

## 2) 선택: “제가 결심을 했어요.”

주체가 되어간다는 것은 자신의 삶을 스스로 살아나가는, 즉, 자신의 삶에 대해 고민하면서 결정하고, 선택과 시행착오를 겪고, 그에 대한 책임을 지는 일련의 과정을 능동적으로 감당해 나가는 상태를 의미한다. 수명이의 성장은 자신의 꿈이 무엇인지를 ‘선언함’과 이를 실행하기 위한 현실적 ‘결단’, 그리고 그에 따른 ‘노력’이 자신의 주체성을 형성해 나가는 과정에서 변곡임을 알아볼 수 있을 만큼 뚜렷하게 나타났다.

### (1) ‘하고 싶은 것’의 탄생

겨울 방학이 끝나기 전 어느 날 수명이에게 연락이 왔다. 어떻게 지내나 궁금해하고 있던 참이었다. 이번엔 학교 도서관 안에 이야기 나눌 수 있는 공간에 가서 만났는데 방학 동안 학교 안에 난방이 가장 잘 나오고 있는 곳이었기 때문이었다. 책 읽고 있는 학생들은 몇 명 없었지만 작은 소리로 이야기를 시작했다.

연구자: 잘 지냈어? 책 다 가져왔네? 다 읽어 봤어?

이수명: 네. 다 읽었어요. 특히 이 여행 가서 그리는 그림에 대한 건 저도 해볼 수 있을 것 같아서 집에서 색연필로 좀 그려봤어요. 되는 거 보고 신기했어

요.

연구자: 어, 잘 했다. 다 읽었으면 빌려주려고 다른 책들 더 가져 왔어(봉지에서 꺼낸 책들을 테이블 너머로 밀어 주며).

이수명: 우와, 감사합니다. 근데요, 수녀님 제가 결심을 했어요.

연구자: 뭘?

이수명: 공부하기로요.

연구자: 뭐? (목소리가 갑자기 커지며 웃음이 터짐).

이수명: (웃으며) 왜 웃으세요.

연구자: (웃으며) 너무 반가워서. 어떻게 그런 결심을 했어?

이수명: 제가요, 생각해보니까요, 고1까지 공부를 하나도 안 한 게 너무 아까운 거예요. 중학교 3학년 동안 정말 공부 안 했거든요? 고1까지. 근데 하고 싶은 게 생겼어요. 저 문창과(문예창작과) 갈 거예요. 대학 갈 거예요.

연구자: 문창과? 너무 잘 생각했다. 너랑 잘 맞겠다. 딱이다.

이수명: 수녀님도 그렇게 생각하세요? 제가 그래서 막 알아 봤거든요. 그랬더니 입시가 되게 복잡하더라구요.

수명이는 방학 동안 문예창작과 입시에 관해 이미 많은 걸 알아본 상태였다. 각 학교가 요구하는 입시 기준이 다른 것을 확인하고, 그렇다면 거기에 맞춰 어떻게 준비해야 하는지까지 계획하고 있었다. 그 중 앞으로 대입까지 남은 2년 동안 해도 준비가 어려울 것 같은 조건들에 대해서는 크게 안타까워하면서 고민했다. 자기가 왜 중학교 1학년부터 지난 4년을 그렇게 보냈는지 모르겠다고 했다. 그러면서도 그랬던 자기를 이해한다고 했다.

수명이의 이런 변화에 대해 너무 기뻐한다는 수명이 어머니는 아이들의 교육에 대해 매우 열려 있는 분인 것 같았는데, 스스로 공부 해야겠다는 생각이 들지 않으면 굳이 할 필요 없다고, 공부가 아니어도 정말 하고 싶은 걸 하라고 열어 두는 엄마였다.

이런 엄마를 수명이는 “방목” 한다고 표현하면서도 이해하며 신뢰하고 있었다. 경제적인 어려움 속에서도 최선을 다해 자녀들을 키우는 엄마에 대해 수명이가 하는 이야기를 들을 때마다 존경스럽다고 이야기 하면 수명이는 “그래요?” 하며 웃었다. 나중에 시를 본격적으로 쓰게 되면서 수명이는 엄마에 대한 시를 지었다.

담임에게 수명이의 이야기를 전했다. 박 교사는 [자신이 운영하는] 문예창작반에 가입하겠다고 수명이가 찾아왔다고 했다.

박 담임: 애가 찾아 왔더라 구요. 제 발로. 내심 놀랐는데 애가 변화해 온 걸 봤으니까 아무렇지도 않은 척하고 신청 받았죠. 겨울 방학 때 문예 캠프도 간다고 하더라고요. 참 내. 이 녀석이 이렇게 변할 줄이야. 게다가 대학을 간다고 했던 말이죠. 아무리 공부하라 해도 꿈쩍을 안 하더니, 이렇게 변하네요.

연구자: 그러게요. 기대도 애기도 안 했는데 갑자기 공부하겠다고, 문창과 가겠다고 계획까지 이야기하는데 너무 놀랐더라고요. 얼마나 힘있게 이야기하는지 듣는 내내 놀랐다니깐요.

박 담임: 애 하나 살리신 겁니다. 애 이제 지 인생 살겠네요.

수명이는 이후 학년이 올라가 담임이 바뀌고 나서도 문예창작반에서 박 교사와 글쓰기 수업을 계속했다. 수명이가 전해주는 박 교사의 자기 글에 대한 피드백은 일관되면서도 객관적이고 언제나 수명이의 가능성을 중심에 두고 있음을 알 수 있었다. 수명이에게 더 이상 교사를 비롯한 타인에 대한 신뢰 문제 등은 걸림돌이 되지 않는 듯했다. 수명이에게 이제 표현은 독백과 평가에 대한 두려움을 넘어서 개방과 소통의 의미를 갖고 있었다.



## (2) 글쓰기와 자유

스승의 날 내게 쓴 카드를 보니 지금 소설과 시를 쓰고 있다고 했다. 한 번 읽어볼 수 있겠냐고 보내 봐 달라 했더니 “손으로 쓴 것이라 타자를 쳐서” 주겠다고 했다. 메일로 보내 준 두 페이지짜리 소설은 아직 서술 구조는 서툴렀지만 발상이 기발했다. 이후 여름 방학을 지내며 안부 문자를 보내온 수명이는 시를 쓰고 있다는 소식을 또 전했다. 이번에도 보내 달라고 하자 이메일을 보내왔다. 고치느라 며칠이 걸린 것 같았다.

### < 시 >

쓰기만 하면 감정이 숨어버린다  
보이지 않는 풍경이 펼쳐지긴커녕  
늘어진 백건 위로 눌러 쓴 흑건들이  
소리 나지 않는 장난감 피아노 같다

\*\*\*\*\*

잘 지내고 계신가요?  
그때 말씀해 주셨던 시예요!  
고작 한 줄 고치는 데 너무 힘드네요..... 고쳤다는 시가 '시'라는 시예요.  
그리고 공부 힘내세요! 전 방학 동안 자율학습(오전)이랑 전공 심화해요! 2000년대 현대시를 배우는데 오늘 한 시집은 너무 어려웠어요. .... 박준의 “당신의 이름을 지어다가 며칠은 먹었다.”..... (중략).....

수명이는 시 쓰기를 통해 자기 이야기를 하는 방식을 찾아 나갔고, 타인과의 관계, 사회 구조 안에서의 존재 방식에 대해서 의식하는 바를 적극적으로 표현했다. 자신만의 발화 방식을 찾아 나가는 수명이는 자기 자신과의 관계, 세상과의 관계 안에서 선택과 결심을 했다. 그리고 그것을 이행하는 데에 따르는 책임과 어려움을 기꺼이 겪어 나갔

다. 자유롭다는 것은 선택과 책임을 동반하는 용기 있는 상태라는 사실을 상기시킨 수명이는 자신의 글 안에서 그 자유를 표현하고 그것을 세상과 나누었다.

### 3) 공존: “깎린 사람도 비판하는 것 같아요.”

주체로서 성장해 가며 함께 발전하는 것이 타자에 대한 인식, 타자와의 연대 의식을 분명히 확인시켜준 이가 수명이였다. '주체-되기'의 과정이 유아론적인 독자적 작업이 아니라 타자와 세상과의 관계 안에서 일어나는 것이므로 자기 인식과 타자 인식은 함께 성장하는 것이라고도 이해할 수 있었다. 그리고 이것이 다양한 방식의 발화와 소통의 과정을 통해 서로에게 영향을 미치고 인식을 새롭게 하여 세계를 함께 형성해 나가는 기초가 되었다.

#### (1) 사회적 맥락의 인식

앞서 다영이의 기록에서 이 수업의 기술 부분에 수명이의 이야기가 일부 언급되었는데, 여기에서는 수명이의 인식과 표현 과정을 중심으로 살펴본다.



<사진 6> 서도호, 'Karma', 2003.

이수명: 전 이 사람이 아니고 밑에 깎린 사람들이 뒷발을 보면 무릎 꿇고 받치고

있고, 앞 발을 봐도 딱 모양이 들어맞게 달리고 있어서 밑에 있는 사람들이 의도적으로 발에 맞춰 넣는 느낌이 들어요.

연구자: 아~ 밟힌 사람의 의도도 들어있다는 거야?

이수명: 네. 그래서 만약에 뭔가 비판하려고 했다면, 큰 발도 비판하는데 깔린 사람도 비판하는 것 같아요. 둘 다 약간 문제가 있는 걸 말하는 것 같다?

연구자: 자기 의지로 이 밑에 깔려 있다는 거지? 일방적으로 무조건 깔린 게 아니라.

이수명: 네.

연구자: 그래. 그게 지금 우리 사회에서 얘기하는 건 뭘까?

이수명: (곤란한 듯 웃음) 어... 지금요? 어... 허허 (웃음)

제시된 작가의 작품을 면밀히 분석했지만 아직 현재 자신이 살고 있는 사회적 맥락과 이어서 생각하지 못했던 수명이는 이 질문을 가지고 그림을 그리면서 생각을 더 진행시키는 것을 볼 수 있었다. 그러나 다른 친구들이 작가의 작품을 분석하면서 떠오른 자신의 생각을 새로운 그림으로 그린 것에 반해 수명이는 작품을 그대로 따라 그려보면서 생각을 정리하는 방식을 택했다. 중점을 두고 생각한 부분을 보다 분명하게 강조해서 그리는 차이 정도로 정리했다.



<그림 9> 이수명의 '반치는 사람'

이수명: 아까 말했듯이 큰 사람이, 위압감 주는 사람이 있는데, 밑에 받치는 사람들도 그냥 피해자가 아니라 같이 동조하는 느낌이 들었어요. 보면 볼수록 밑에 깔린 사람들이 되게 무슨 종교인 양 그냥 받아들이는 모습 같았어요.

연구자: 지금 현실에서는 그게 뭘 의미하는 것 같아? 지금 현실에서 그걸 찾아낼 수 있는 게 어떤 게 있어?

이수명: 이 모습이에요? 많은 것 같아요. 학교도 그렇고.

연구자: 어떤 면에서?

이수명: 선생님들이 우리한테 이만하게 뭘 줘요 (양 손을 벌려 크기를 표시). 그러면 선생님들의 생각? 틀? 그런 거에 막 맞추려고, 저희 의지는 아니지만, 막 열심히 하잖아요. 그래서 되게 무리하거든요. 어제든 애들 새벽까지 오늘 수행평가 너무 많아 가지고 준비하다가 오늘 하루가 정말 제일 힘들었는데 담임 선생님은 다른 쌤한테 그런 얘기만 듣고 혼내시고, 되게 좀 그랬어요. 아 이게 아니라. (당황한 듯 웃자 아이들 함께 웃음) 아 이게 아니라, 그런 것도 있고. 대기업 같은 것도, 위에서 원하는 그거에 맞춰서 사람들이 그대로 해야 하고 그런.

자기도 모르게 갑자기 나온 학교 이야기에 스스로 당황한 듯한 수명이는 다른 문제로 말을 돌리려 했으나 이 이야기를 들은 아이들이 너도 나도 자기 경험을 이야기하기 시작했다. 선생님들이 설명을 해주지 않고 무조건 하라고 했던 경험들과 그에 대한 의견들, 이유나 의미에 대한 설명 없는 강압적 교칙 준수 요구의 부당함 등이 쏟아져 나왔다. 수명이가 이에 힘을 받은 듯 좀 더 자신 있게 이야기를 이어갔다. 당시 박근혜-최순실의 국정 농단 사태가 터진 후 매일 사회의 적폐들이 새로 드러날 때였다.

이수명: 근데 이렇게 해 놓고 너희가 깨어 있어야 된다. 생각을 해야 된다, 하고. 우리 탓이 아니잖아요. 그래도 어른이신데 선생님들이. 교육 잡고 계시잖

아요? 그래서 적어도 조금은 미안함이 있을 줄 알았는데, 이런 사회를 물려줘서 미안하다? 근데, 아까 6교시때 수업을 듣고 왔는데 그 선생님은 그런 거 하나도 없이 너희가 잘 해야 한다고 계속 부담 주고 약간 되게 기분 나쁘게 말하셔서 애들 정말..... 수녀님 아까 하신 얘기? 비슷한 얘긴데, 같은 얘기가 다르게 들려서 너무 신기했어요.

‘깎린 사람들’에 대한 수명이의 집중에는 숨 가쁘게 ‘깎리는 이들’을 만드는 거대 주체에 대해서만이 아니라 거기에서 벗어나지 않고 그 체계를 유지하며 주체가 되기를 포기한 이들에 대한 문제의식이 함께 들어 있었다. 그리고 그것을 자신의 삶의 맥락에 비추어 학교 교육 안에서 생각해 온 것, 현재 자신이 겪고 있는 어려움을 보았다. 학교에서 주입식 교육을 수동적으로 받기만 하는 자신을 포함한 학생들의 문제에서 깎리는 사람들의 수동성을 문제시켰다. 그리고 동시에 학생의 주체성을 이러한 식으로 한정시키는 교사들과 학교 체계에 문제를 제기했다. 한편으로는 이러한 인식과 교육 행위가 현대 사회 문제와 어떤 연관을 맺고 있는지도 보고 있었다. 그러나 이런 이야기를 학교 안에서 수업 중에 교사인 내가 있는 상태에서 하게 된 것에 대해 스스로 놀랐다가 나를 포함한 다른 친구들이 자연스럽게 이야기를 이어가는 것을 확인한 후에야 좀 더 용기를 내어 표현하는 것을 확인할 수 있었다.

자기 자신에 대해, 그리고 자신이 속한 공동체와 사회에 대해 자유롭게 이야기할 수 있다는 보장은 주체 의식의 성장에 매우 중요한 요소임을 이후에 수명이와 친구들의 크고 작은 변화에서도 알 수 있었다. 여기에서 중요한 것은 자신이 속한 사회의 문제가 ‘당신들’의 문제가 아니라 자신도 그 문제를 구성하는 일인으로서의 책임을 진 ‘우리의’ 문제라는 인식이다. 수명이의 이 연대의식은 개인적 관계에서 친구들의 삶과 고통에 대한 생각과 행동에서도 드러났다.

## (2) 고통에 대한 연대

어느 날 공방 수업 중 수명이가 내게 꼭 할 이야기가 있다면 좀 중요하고 긴 이야기라 따로 이야기할 시간이 필요하다고 했다. 안 그래도 수업이 끝나면 매번 정리를 도와주면서 한참 하고 싶은 이야기를 하다가 집에 가는데 새삼스럽게 왜 그러는지 의아했다. 수업이 끝나고는 무슨 이야기인지 해보라고 하니 조금 안절부절하며 친구 이야기를 꺼냈다.

이수명: 제 친구가 있는데요, 중학교를 같이 나왔어요. 근데 고등학교는 딴 데 갔거든요. 근데 애가 사실은요 미국에 유학 간다고 갔다가 너무 힘들어서 와버렸어요. 미국 간 줄 안 애가 갑자기 전화가 와서 저도 되게 놀랐었거든요. 놀라기도 하고 반갑기도 하고 해서 통화를 하는데 좀 이상한 거예요. 거기에서 엄청 힘든 일이 있었나 본데 말을 다 안 하는 거예요. 뭔가 화가 짝차 있어요. 그래서 전화 올 때마다 들어줬어요. 그래도 전화해서 이야기하는 게 다행이다 싶어서. 근데요 며칠 전에 전화가 왔는데 애가 좀 막무가내인 거예요. 뭐라고 말을 해도 전혀 안 듣는 것 같고 그러다 전화를 끊는데 영 마음이 불안해서 어떻게 해야 할지를 모르겠더라구요.

연구자: 왜, 뭐 일 있을 것 같아서?

이수명: 네, 좀 극단적으로 행동할 수도 있겠다는 느낌이 들었어요.

연구자: 직접 만나보지 왜.

이수명: 아니요, 직접 만나면요, 또 아무렇지도 않은 것처럼 행동해요. 뭔가 화가 많이 나 있는 걸 알겠는데 겉으로는 웃고 자세히 이야기도 안 하고 그러니까 저도 어떻게 해야 할지 모르겠어요.

연구자: 걱정이 되겠네. 많이. 근데 너한테라도 전화하니 다행이다.

이수명: 네, 그나마 다행이긴 한데, 이번엔 진짜 불안해서요. 애가 디자인 전공하고 싶어하는 애고 그림을 엄청 열심히 그렸거든요 전부터. 그래서 사실 보리

공방에 데려오면 너무 좋겠다는 생각을 했어요. 근데 우리 학교도 아니고 보리공방이 거기로 옮겨갈 수 있는 것도 아니고 그래서 수녀님한테 여쭙고 싶었어요. 제가 보리공방에 와서 살아났잖아요. 애가 그 상태 거기에서 나오는 게 혼자 못 나온다는 거 알고 있거든요. 누군가 도와줘야 나올 수 있는 건데.

연구자: 네 생각에 내가 그 친구를 만났으면 좋겠어?

이수명: 네, 전 그랬으면 좋겠는데, 사실 애가 나오겠다고 할지는 모르겠어요. 애가 선생님들에 대해서 엄청 불신하거든요. 이것도 다 얘기를 안 하는데 안 좋은 경험이 많은 것 같아요. 지금도 그 학교에서 그런 것 같고.

연구자: 그래 그럼 우선 친구한테 이야기해 봐. 수녀님 학교에 공부하러 가 있을 때 학교에 같이 놀러 오는 걸로 해서. 학교 미술관도 있고 고등학생들 일부러도 견학 오고 그러니까, 한 번 얘기해 봐. 편하게 오게.

사실 따로 시간을 낼 수 있는 여유가 내게 전혀 없는 상태였으나 친구 걱정엔 전혀 절부절못하는 수명이를 보니 내 사정을 앞세울 수가 없었고, 이야기를 듣고 보니 나도 그 친구가 걱정이 되기 시작했다. 수명이는 내 대답에 마음을 놓고 돌아가 다음날 문자 메시지로 그 친구가 이번 주에 순순히 함께 가겠다고 했다면 기뻐했다. 약속한 날이 되어 직접 만나보니 친구 고은이의 첫 인상은 이야기를 듣고 내가 상상했던 것보다는 훨씬 밝았는데 꽤 활발하고 적극적인 아이로 보였다. 마을버스를 타고 대학 안으로 들어가는 길에 이것 저것 물어 보니 학교 얘기며 미술 학원 다니는 얘기 등등을 처음 보는 나에게 무척 편안하게 해주었다. 수명이는 고은이가 나와 가까이 이야기할 수 있도록 옆으로 비켜서 버스 손잡이를 잡고 조용히 서 있었는데 고은이가 나에게 충분히 이야기할 수 있는 공간을 만들어 주고 싶어하는 것이 보였다.

학교 미술관에 마침 아이들이 볼 만한 좋은 전시<sup>27</sup>를 하고 있어서 다행이라는 생각

<sup>27</sup> 서울대학교 개교 70주년 기념전 <1부> 또 하나의 한국현대 미술사, 서울대학교미술관 MoA,

이 들었다. 미술관에 들어서서는 두리번거리며 어디에서부터 눈을 뒤편 하는지 어리둥절한 아이들을 데리고 전시의 개요 글 앞에 섰다. 한 번 읽어보라고 권유하고는 시간의 여유를 두면서 각 섹션의 설명 앞에 멈춰 서서 읽고, 각 작품들 앞에 서서 작품과 제목, 설명을 천천히 보았다. 작품 앞을 급하게 지나려던 아이들이 조금씩 내 움직이는 방식을 보고 작품 앞에 오래 멈춰서 있기 시작했는데, 중간 중간 작품을 어떻게 보고 있는가 확인하느라 묻는 질문에는 짧게 인상 위주로 얘기하거나 “만드느라 힘들었겠다”, “엄청 잘 그렸다”, “복잡하다” 등으로 대답했다. 그러던 아이들이 한 작품 앞에 말없이 멈춰 서서 한참을 들여다 보기 시작했다. 최수양의 '아스퍼거의 섬(Islets of Asperger)'이었다.



<사진 7> 전시장에서 본 최수양의 '아스퍼거의 섬'<sup>28</sup>, 2009

작품의 앞 뒤를 오가며 들여다 보다가 제목을 본 아이들이 단어를 모르겠다며 가우뚱했다. 직접 찾아보라 했더니 스마트폰으로 검색해본 고은이가 먼저 이야기 했다.

최고은: 아스퍼거, 자폐 같은 거래요.

이수명: 응. 자폐는 아닌데 자폐 같은 거래요.

연구자: 그렇구나. 그럼 자폐랑 다른 점이 뭔데?

2016. 10. 06 ~ 2016. 10. 30

<sup>28</sup> <http://www.cnbnews.com/news/article.html?no=112136> (전시장에서 사진을 찍지 않아 이 작품이 전시되었던 다른 갤러리의 홈페이지에서 사진 갈무리)



최고은: (검색한 것을 더 읽어보더니) 어..... 의사소통? 의사소통을 못 한다는데요?

이수명: 그래서 머리를 안 만들었나? 없잖아.

최고은: 그런가. 근데 손 봐. 진짜 손 같아. 손만 진짜 같아.

이수명: 아, 여기 뒤에 발 봐. 발은 또 아기 발 같아.

연구자: 이 작가가 왜 이렇게 특정 부위만 극도로 진짜같이 보이게 만들었을까? 다른 부위는 거의 생략하거나 오히려 뭉개버렸는데.

이수명: 머리를 안 만든 걸 보면 귀도 없고 입도 없다는 거잖아요.

최고은: 근데 손은 이렇게 크잖아. 나한테 막 가까이 오는 것 같아.

이수명: 듣지는 않으면서 뭔가 막 갈구하는 것 같아요. 사람을? 사람한테? 들어달라고? 근데 입이 없는데, 어떻게 들어주지? 말이 안 되는데. 들어달라고 막 간절하게 바라는 것 같고. 다른 사람한테.

연구자: 아까 수명이가 애기한 발 표현은 왜 그런 걸까?

이수명: 이 사람은 성장을 못 한 거예요. 발달을. 그래서 발이 이렇게 작고 아기처럼 그런 것 같아요. 못 걸을 것 같아요.

연구자: 제목에 '섬'이라고 해 놓은 이유는 뭘까?

최고은: 뚝 떨어져 있어서 그런가? (작품이 전시장 바닥에 아주 낮은 회색 받침 위에 올려져 있는 걸 가리키면서) 혼자만.

이수명: 어. 이렇게 손을 벌리고 있는데 혼자야. 아, 슬프다. 불쌍하다 웬지.

전체 전시 중 이 작품이 아이들의 이목을 먼저 붙잡은 것은 작품 표현 방식의 극 사실성과 과장됨이었다. 작품에 몰입한 아이들은 조형적 표현과 제목의 사이에 자신들의 해석을 더하며 의미 관계를 맺었다. 나중에 수명이는 소통과 단절, 관계의 갈망과 소외 등에 대한 이야기를 하는 맥락에서 이 작품을 기억해 냈다. 이 작품 앞에서 한참을 머물고 난 후 전시장의 작품들을 대하는 아이들의 태도가 눈에 띄게 달라져 있었다. 작품들을 '지나가듯이' 걸으며 보던 아이들은 그 의미와 의미 표현 방식, 특징 등을 알

고 싶어했다. 어느덧 두 시간이 넘었는데 둘은 지친 기색도 없이 전시장을 나가는 것을 아쉬워했다. 음료수와 빵을 사 들고 미술관 밖 벤치에 함께 나와 앉아 이런 저런 이야기를 하는데 고은이가 자기 학교 얘기를 하기 시작했다.

최고은: 저희 학교는요, 빛샘중학교 고등학교랑 근처인데도 분위기가 완전히 달라요.

이수명: 애네 학교 장난 아니래요.

연구자: 그래? 난 잘 몰랐네.

최고은: 저희 반에 저 빼고요, 다 엄마 아빠가 '사'자예요. 변호사, 의사 뭐 그렇게. 근데 애네가요, 자기 엄마 아빠가 그런 건데 그게 자기인 줄 알아요. 자기들이 이미 그런 사회적 지위다, 뭐 그렇게 생각하는 것 같아요. 그런데 아니잖아요. 그건 자기 부모님들인 거지. 근데 애들이 이미 그러고 어울려요.

연구자: 어머니..... 진짜? 빛샘 고등학교랑 별로 멀지도 않은데 그렇게 분위기가 달라?

최고은: 네. 저희 학교 쪽이 부자 동네잖아요. 저희 집은 아니거든요. 저희 부모님은 '사'자 아니예요.

연구자: 정말 힘들겠다. 그런 분위기면.

최고은: 네. 근데요, 학교 안에 별 문제가 안 일어나는 게 또, 선생님들이 그런 애들만 데리고 공부해요. 반에서 자는 애들 있거든요. 근데 그런 애들은 냅뒹요. 안 건드려요. 그냥 일어나 있는 애들, 애네들만 데리고 가는 거예요. 그러니까 애들을 데리고 가는 게 문제가 안 생겨요.

이수명: 제가 우리 학교 답답하다고, 불평도 많이 하고 그랬는데요, 고은이 학교 얘기 듣고 완전, 우리 학교는 천국이구나, 했어요. (고은이를 바라보며) 그러니까 고등학교 우리 학교 오라니까. 재미없다고 글로 잤어.

최고은: 내가 그럴 줄 알았냐. 지금 옮길 수도 없는데 어떡해.

수명이는 이날 친구 고은이가 자신의 이야기를 최대한 편안하게 다 할 수 있도록 마음을 쓰고 있었다. 말과 행동 모두에서 친구를 이 만남의 주인공에 두고 자신은 보조 역할에 위치시키는 수명이에게서, 자신의 삶에서 주체가 되어 가는 만큼 타인의 성장을 바라는 모습을 보았다. 그리고 수명이가 고은이 이야기를 어렵게 꺼내며 '혼자서는 나올 수 없다'며 도움을 청할 때 자신의 경험이 그 바탕에 있음을 알 수 있었는데, 오랜 고립의 상태에서 '밖으로' 나왔던 자신의 체험이 타인의 고통을 자신의 것처럼 여기는 민감함을 키우게 했음을 볼 수 있었다. 그리고 거기에서 벗어나고 성장하는 데에 곁에 있는 타인이 가져야 할 책임감과 그 역할 역시 체득했다는 사실을 다른 친구들과의 관계 안에서도 확인할 수 있었다. 그리고 이 성장은 보이지 않는 타인들을 향한 '시' 쓰기에서 풍요롭게 펼쳐졌다.

#### 4) 위로: “내면 이야기로 시작해서 다른 사람에게 닿는 거구나.”

수명이는 시 쓰기를 통해 자신의 고유한 언어 정체성을 '위로의 언어'로 찾아 나갔는데, 자신에게서 시작돼 타인에게 이어지는 것이 그 '원리'라는 것을 시를 쓰고 그에 대한 사람들의 평가를 들으며 깨달았다고 했다. 수명이의 언어는 미술이 아닌 문학의 영역에서 자리를 찾아 갔는데, 앞서 밝혔듯이 미술교육의 목적이 미술 자체를 잘 하는 이를 키우는 것이 아니라 그 경험을 통해 고유한 주체로 성장하는 과정을 돕는 데에 있음을 이를 통해 확인할 수 있다.

수명이는 고3이 되면서 본격적으로 시를 쓰기 시작했다. 문예창작과 입학 을 위한 입시준비였지만 그 과정에서 '진짜 시'를 쓰고 있었다. 고3이 되어 공방에 공식적으로 참여하지 못하는 수명이와 다영이가 주말에 내가 있는 곳으로 놀러 왔다. 요즘 쓰는 시에 대한 이야기 중 엄마 이야기가 나왔다. 쓴 시를 어디 제출할 일이 있어 엄마에게 우편을 맡겼는데 직장에서 시를 열어본 엄마가 이걸 읽고는 함께 일하시는 아주머니들에게 보여주었다 했다. 아주머니들이 돌려가며 읽고 울었다고 한다며 창피해하는 수명이 이야기를 들어보니 엄마가 이 시를 읽고 기뻐하셨던 것을 분명히 알 수 있었다.

<거울>

엄마는 거울을 본다  
굽어있는 등을 펴고  
눌린 머리를 매만진다  
립스틱을 바르며 웃어도 본다

창문 너머 멀리서 들려오는 지하철 소리  
바람이 커튼을 흔들자  
재단된 별이 하늘거린다

유통기한 지난 샘플만 그득한  
화장대 위에서  
엄마는 기어코 메마른 크림을  
쥐어 짜내고야 만다

엄마가 화장 분을 두드릴 때마다  
나는 사라지고 있는 것 같은 기분,  
올라간 엄마의 눈꼬리만큼  
햇빛은 점점 더 선명해진다

손으로 미간을 문질러도  
가려지지 않는 주름살에  
화장을 덧바른다  
내가 새겨놓은 또 하나의 흉터 같아서  
나는 엄마를 부를 수 없다

현관문을 나서는

엄마의 구둣발 소리가 멀어진다

아무도 없는 주말 아침 속에서

나는 배경처럼 서 있다

가까워졌다가 희미해지는 소리

나는 거울 앞에서 미간에 주름을

잡아본다 웃어도 본다

거울을 노려본다

엄마 얼굴이 나타났다 사라진다

거울 안의 내 표정이 궁금해진다

한 여름이 되어 새로 전해 받은 시는 더 발전해 있었다. 시 속에서 수명이가 보이는 듯했고 이 시를 나누어 읽은 주변 사람들은 수명이의 얼굴을 모르는 데도 수명이를 깊이 만날 것임을 알 수 있었다.

<숨어있기 좋은 식탁>

고지서가 쌓여 있는 아침

시리얼을 밥그릇에 담는다

초인종이 울린다

아빠를 찾는 낮선 목소리

문을 발로 찬다 계속해서

손잡이가 헛돌아간다

나는 의자를 끌어내고  
식탁 밑에 숨는다 그만  
시리얼이 쏟아지고 만다  
가슴 속을 긁어내는 소리,  
정적 속에 녹록해질 때까지  
입천장에 달라붙은 시리얼을  
손가락으로 긁어낸다

집은 반이나 식탁에 가려져 있다  
천장도 시계도 창문도 찾지 못하고  
대신 다리들이 보인다  
꽃꽂이 선 의자 다리와  
웅크린 무릎이 뽐뽐하게 마주본다  
누가 의자인지 모르는 채로,

얼마나 숨어있어야 떨어지는 것들이 보일까  
엄마는 다리를 꼬고 계산기를 두드리며  
내 옷과 학원비를 떨어뜨렸고  
아빠는 늘어진 팬티 바람으로  
맥주캔에 담뱃재를 떨궜다  
의자는 아무 말 없이  
모든 것을 손으로 받아내야 했다

의자에 앉는다는 건  
걱정을 마주한 채 숫자놀이 하는 것

테이블에 가까이 다가서서  
한숨을 한 번 더 쉬게 되는 것

손은 커질수록  
받아야 할 것들이 넘쳐나고 있다  
우린  
떨어지는 것들을 막지 못하고  
숨는 버릇을 숨긴다

시 안에 분명 수명이가 있었다. 여기까지 온 과정을 볼 때 수명이의 다음 발전을 위해 함께 이야기를 나누고 조망하면 좋겠다는 생각이 든 몇 가지가 있어 카카오톡 메시지<sup>29</sup>를 보냈다.

연구자: 수명아 물어볼 것이 있어

이수명: 네??

연구자: 아니, 네 시를 읽고 좋아서 생각하다, 너한테 이 질문하면 또 한참 있다 대답하거나 끼깅 할 수도 있겠다 싶긴 한데 ㅎㅎ 시를 쓰는 게 너한테는 어떤 의미인지

이수명: 알ㅎㅎㅎ

연구자: 듣고 싶어서 ㅎㅎ 팬클럽 1호의 자격이라고나 할까 ㅎㅎ

수명이는 생각해야 하는 질문을 받으면 금방 대답이 안 나오는 것에 대해서 '끄응' 소리를 내며 곤란해하거나 '허허' 하면서 시간이 필요하다고 하는 버릇이 있어서 짐작

---

<sup>29</sup> 카카오톡 메시지로 주고 받은 대화 방식을 생생하게 담기 위해 표현들을 크게 고치지 않았다. 동일 화자의 이야기 안에서도 메시지의 단위가 나누어진 부분은 줄을 바꾸는 방식으로 옮겼다.

하고 기다리고 있었는데 금새 답이 왔다. 카톡 메시지에 기록된 시간을 보면 3분만에 답장이 온 것을 봤을 때, 수명이가 평상시 이것에 대해 충분히 생각하고 있었음을 짐작할 수 있었다.

이수명: 음 글은 말이랑은 다르게 오해의 여지가 적잖아요 그리고 처음엔 읽으면서 위로를 받는 게 좋아서 저도 그렇게 글을 쓰면서 다른 사람을 위로해주고 싶었는데 좀 더 집중해서 쓰고 읽다 보니까 글을 쓰는 건 자기 이야기? 내면 이야기로 시작해서 끝은 다른 사람에게 닿는 거구나 하고 느껴 가지고 요즘엔 제 이야기를 많이 써보려고 해요. (저한테 엄청 힘들지만...) 그러니까 글을 쓰면 다른 사람들과랑 가까워지는 그런 느낌적인 느낌...이 들어요.

연구자: 음... 그런 느낌적인 느낌... 네 시를 통해서 정확히 전달되는 것 같아... ㅎㅎ

이수명: 오... 그렇다면 다행이지요 아직 멀었지만...요!

자신이 다른 사람의 글을 통해 위로를 받았고, 자신도 글을 통해 다른 사람을 위로해주고 싶다는 지향으로 글쓰기를 본격적으로 시작한 수명이는 그 지향을 실현하는 과정에서 구체적인 방법을 찾은 것 같았다. 글이 정확히 자신에서 출발해 상대방에게 닿는 것이며 그것이 바탕이 된 진실한 자기 개방이 결코 쉽지 않음을 경험하면서도 그 의미를 깨달아 가기 때문에 용기를 내고 있었다. 고1 때 두려움으로 가득 차 이야기한 자신의 가장 큰 어려움을 어느새 타인의 위로를 향한 지향에 따라 자신도 모르는 사이 극복해 나가고 있는 것이 보였다. 그 소통에서 오는 기쁨이 수명이를 한 발씩 나아가게 했다.

연구자: 네 이야기를 많이 쓰려 하는 게 어떤 면에서 엄청 힘들어?

이수명: 그냥 제 이야기를 하는 게 힘들어서 ㅋㅋㅋ



음 그리고 처음엔 다른 사람들과 공감하려면 제 개인적인 것들을 많이 줄여야 한다고 생각했어 가지고.....

그런데 아니라는 걸 이제야 깨달았어용  
아직 잘 모르겠는데 선생님도 그렇고 같이 배우는 친구도 그렇고 제가 제 이야기를 잘 안 한다고 하더라고요 허허

연구자: 허허

근데 시를 통해서는 너를 깊이 만나게 되는 느낌적인 느낌이 있는데 분명히 ^^

이수명: 네 그 시가 그나마 나아진 거예요 ㅎㅎ

연구자: ㅎㅎ 네가 저 위에 답해준, '내면의 이야기에서 시작해서 다른 사람에게 닿는 게 글'이라는 생각은 어떻게 들었어?

이수명: 같이 배우는 친구가 있는데 그 친구는 정말 자기 내면을 잘 그려내거든요 거기서 공감을 찾고 위로를 받고 하는 걸 보고 생각해봤는데 제가 좋아하는 시들이나 노래 가사들도 자기 내면을 그려내면서 사람들과 공감하고 위로하고 그랬더라고요! 남을 알려면 자기 자신부터 알라는 말이 왜 있는지 알겠더라고요!

연구자: 오오 이 작가 글 쓰기를 통해 많은 것을 깨달아가고 계시는군요!

.....(중략).....

공방 수업에서 글쓰기와 그림 그리기 등 수명이의 다양한 형식의 표현 작업을 봐왔던 데서 수명이의 특징이자 장점을 제시할 수 있었다. 그 장점은 시의 형식 안에서 가장 적합하게 드러나고 발전되는 것 같았다.

연구자: 내가 특히 이전 시를 읽으면서 네가 예전에 했던 것들 가만히 떠올려봤는데 네가 보리공방 할 때 간단한 그림을 그려도 꼭 이야기가 있는 그림을

그렸거든

이수명: 아 맞아요 ㅋㅋㅋ 제 특징이 서사입니당

연구자: 근데 이제 시를 읽으면 마치 눈 앞에서 보이는 듯한 게 더 두드러지는 특징으로 다가와서

이수명: 오오 제가 그려내야 하는 경지가 그것이에요! ㅎㅎㅎ

.....(중략).....

연구자: 오호 그렇구나. ㅎㅎ 근데 네 시가 특히, 아마 내가 널 잘 알아서 그런지 몰라도, 네가 '그려내는' '자리'에 '함께 서서' '너의 이야기를' '듣고 있는' 듯한 방식으로 공감이 돼서.

이수명: 오오오오 감사합니다 그럼 제가 맞게 가고 있는 것 같아요 ㅎㅎㅎ

연구자: 개인적으로 어제 시를 읽고 구체적인 발전이 있는 것 같아 기뻐하고 있었어

이수명: 앗! 신나요!

연구자: 너의 내면을 드러내는 게, 특히 너의 무척 개인적인 이야기를 이렇게 자세하고 생생하게 묘사하면서 글로 쓰는 게 네 말대로 참 어려운 일인데, 다른 사람에게 가서 닿고 위로가 되길 바라는 차원에서 볼 때 충분히 그럴 가치가 있다고 생각하니?

이수명: 음 네 쓰는 사람도 위로 받고 읽는 사람도 위로 받고, 서로 토닥이는 모양이 되는 것 같아서, 그런 자세를 다들 잊지 않으면 그럴 가치가 있을 것 같아요.

연구자: 음. 맞네. 상호작용인 거지

너도 쓰는 사람으로서 위로를 받고?

이수명: 네네 공감 받으면 위로 받는 것 같아요.

수명이는 자기 글을 통해 다른 사람을 위로하고자 하는 지향은 분명히 있지만 자

신의 글이 반드시 다른 이에게 공감 받아야 그 가치를 찾는 식의 의존성은 없었다. 공방에서 수명이의 표현도 그 형식을 택함의 기준이 자신의 생각을 스스로가 보았을 때 가장 적합한 표현이라는 데에 있었지 다른 이의 기준이나 기호를 보고 따라가지 않았다.

연구자: 다른 사람이 읽기 전 쓰는 자체에서는?

이수명: 그건 제가 저를 객관적으로 보게 되는 과정? 이랄까 생각을 정리하게 돼요

연구자: 그렇지..... 자신을 객관적으로 보게 되는 것. 생각을 정리하게 되는 것.

그것이 어떻게 자신에게 위로의 과정이 되는지 다시 말해준다면?

이수명: 먼저 객관적으로 나를 한 번 보고 생각 정리를 하고 나서, 글쓰기를 시작하고

쓰면서도 제가 저를 위로하고,

다 쓰고 나서 누군가와 함께 읽어보면서 서로 같은 걸 느끼고 위로 받고  
그리고 더 나아지려고 충고도 듣고 다시 천천히 뜯어 고쳐가요

음 대충 이런 것 같아요

연구자: 그렇구나.. 네가 쓴 것을 다른 사람과 공감하게 되는 과정에서 위로를 받는다는 거지? 너를 객관화한다는 건 너에게 거리를 두고 네 자신을 위로하는 과정이기도 하다는 거고

이수명: 맞아요! 요약 되게 잘 하시네요! ㅎㅎㅎ

연구자: ㅎㅎ 네가 한 말에서 의미를 찾아내는 거지

사실, 네 시의 큰 장점이 어제 읽으면서 더 와 닿은 게 있어서 먼저 이야기하기 전에 작가한테 묻고 싶었던 건데 네가 시를 쓰는 의도나 방식이 잘 전달되는 것 같아서 기쁘당.

.....(중략).....

연구자: 어제 보내준 시를 읽으면서는 내가 더 분명히 든 생각이, 자신의 이야기를,

아마도 시가 아니면 하기 힘든 방식으로 어려운 이야기를 써내려 가면서도 자기 연민이 전혀 느껴지지 않고 '객관화' 하는 것이 분명히 보여서 그게 오히려 더 큰 감동을 줬거든. 힘이 더 켜더라고  
그래서 칭찬하고 싶었어. 나도 내 글 쓰는 방식을 많이 돌아보고 반성하게 되고

이수명: 네네 객관화가 그래서 중요하다고 하더라구요

저도 읽으면서 자주 느끼고 주의하고 있어요!

연구자: '객관화' 하면서도 네 자신이나 가족들, 주변 사물들까지 '소외'시키지 않고 오히려 담담하고 따뜻하게 '그려내는' 것은 그렇게 그려지는 사람과 사물과 사건들을 특별하거나 유별하거나 이상한 것이 아니라 '그래도 된다'고, '괜찮다'고, 그 '존재를 있는 그 자체로 인정해주는' 표현으로 다가와서 많은 위로를 담고 있을 수 있는 것 같아

이수명: 오어 엄청난 해석을...ㄷㄷ

저도 그 말들을 가장 듣고 싶고 좋아해서 그런 느낌들이 드셨다면 저로선 완전 좋아요☺

연구자: ㅋㅋㅋㅋ 그만큼 네 시가 진심 어린 좋은 작품이라는 뜻이지.

이수명: 알ㅎㅎ 감사합니다☺

연구자: 그 말들을 가장 듣고 싶다는 의미는, 네가 시를 쓰는 의도가 그러하다는 것이지?

이수명: 네 맞아요! 그런 위로들이 하고 싶어요

연구자: 쫘아쫘. 그럼 난 팬클럽 1호의 자격을 충분히 획득했다고 자평하며 다음 퇴고한 시를 기다리겠어..... ㅎㅎㅎ

이수명: 알ㅎㅎ 더 열심히 할게요.....

이전부터 수명의 시를 받아서 읽으며 팬클럽 1호를 자칭했던 나는 다른 사람들

에게도 수명이의 시를 보여주면서 수명이가 시를 통해 타인과 나누고자 하는 '위로'가 수명이가 원하는 방식으로 잘 실현되고 있음을 확인할 수 있었다. 수명이의 표현 언어는 이제 분명한 지향점을 가지고 고유한 방식으로 더욱 펼쳐지고 있었다.

수명이와 카카오톡 메시지로 주고 받은 이 대화처럼, 공방 아이들과의 교육적 관계는 수업 기간과 시간에 한정되지 않고 일상 안에서 다양한 방식으로 지속되었다. 공방에 참여하는 기간 동안 수업은 일주일에 한 번이었지만 아이들은 일주일에 한 번 수업에 한 주의 삶을 가지고 들어왔고, 공방의 경험을 가지고 다시 일주일의 삶으로 돌아갔다. 미술교육의 경험이 삶 안에서 분리되지 않고 전체 교육 경험과 성장에 어떠한 영향을 미치는가를 이 장에서 다영이와 수명이의 이야기를 따라가며 보았다. 다영이와 수명이는 고3이 되어서도 공방의 경험이 자신들의 삶과 어떻게 연결되는가를 스스로 더욱 발견해 갔다. 가끔 공방을 운영하는 데에 어려움을 느끼거나 얼마나 지속할 수 있는가 고민이 될 때에도 이 둘은 자신들의 성장을 예로 들며 후배들에게 꼭 필요한 교육과 정임을 주장하며 힘을 실어주었다.

수명이는 이미 시인이다. 시를 쓰며 자신의 세상을 열고 확인하고 공유하는 과정을 통해 자신의 정체성을 확립해 나가고 있다. 보리공방을 시작한 교육 목표가 그러했다. 미술을 잘 하는 이를 키우는 것이 아니라, 한 인간이 주체성을 형성해 나아가는 과정을 교육이 책임지는 것이라는 전제로 미술교육이 담당할 방식을 찾는 것이었다. 각자가 자신의 삶의 주체로 살 수 있는 힘이 아직은 매우 미미해 발견되기 어려운 자리에서부터 미술교육은 그 발견과 성장을 각자의 고유한 방법과 속도로 할 수 있도록 하는 데에 중요한 역할을 한다. 이는 다음 장에서 미술교육의 언어 양상들을 기준으로 면밀히 분석하는 과정을 통해 보다 분명히 밝혀진다.

## IV. 미술교육의 언어 양상: 움직이는 주름

앞서 제Ⅲ장에서는 공방에서의 교육 체험을 중심으로 두 학생이 주체로서 성장하는 과정을 시간의 흐름을 따라 살펴보았다. 각자 2년여의 기간에 대한 기술로서 한 개인의 고유한 성장이 일어나는 과정을 보다 온전히 담기 위한 방법이었다.

이 장에서는 미술교육의 맥락에서 주체성이 형성되는 과정을 언어의 양상에 따라 분석해 볼 것이다. 이는 언어 자체에 대한 연구에 초점이 있는 것이 아니라 삶의 주체가 되어가는 과정은 의미로 이루어진 세상에서 언어를 통한 의미 형성과 소통의 양상을 통해 가장 잘 드러난다고 볼 수 있기 때문이다. 물론 언어의 형식이 이 장에서 제시하는 구분처럼 분절되는 것은 결코 아니지만 사태를 분석하는 하나의 기준이자 보다 섬세하게 살펴보기 위해 선택한 구조라 할 수 있다. 사태의 성격에 따라 그 교육적 특성이 어떠한 언어 방식을 중심으로 살펴볼 때 보다 잘 드러나는 체험들이 있었고, 각 방식은 그 사태에 대한 이해를 깊게 하여 교육적 성찰과 실행의 순환을 도왔다.

이렇게 언어의 양상에 따라 면밀히 구분하여 드러나길 바라는 것은 학습자들이 자신의 삶을 주체적으로 살아나가는 과정, 움직이는 주름의 접힘과 펼쳐짐의 과정이다. 제Ⅲ장이 다영이와 수명이 두 학생이 각각 주체로서 성장하는 고유한 과정에 대한 기술이었다면 이 장에서는 언어 의미 생성과 소통의 양상을 기준으로 교육의 체험을 분석하는 구조를 가짐으로써 공방의 여러 학생들의 이야기가 서로 연결되어 등장한다.

### 1. 침묵과 몸의 언어

우선 첫 번째로 다룰 침묵과 몸의 언어는 '교육적 매개로서의 언어'라는 맥락에서의 침묵을 의미한다. 존재론적 침묵의 의미도 사실 이러한 언어적 침묵에 대한 집중과 태도변경을 통한 깊이 있는 탐색을 통해 발견되는 것으로서, 이 장에서의 침묵과 몸의

언어는 이 연구의 '침묵의 의미' 중 가장 먼저, 그리고 직접적으로 발견될 수 있는 의미의 침묵이라 할 수 있다.

미술 교육은 침묵과 몸의 언어에 대한 중요도를 전제하고 있다고 볼 수 있으며, 그 안에 내재된 의미를 의미화 과정, 표현화 과정과 연결하는 교육적 실행이라 할 수 있다. 개인은 침묵 속에서 담고 있던 내용을 침묵을 수반한 표현 과정을 통해 드러내고 소통하며 이 과정도 많은 경우 침묵을 통한 소통으로 이루어진다. 이러한 측면으로 볼 때, 사실 침묵과 몸의 언어는 미술교육의 중요한 바탕이자 기초를 이루면서도 깊은 주의를 기울이지 않으면 들리거나 보이지 않는 특징을 가짐과 동시에, 교육적 태도 변경이 지속적으로 일어날수록 다른 언어의 특징과 교육적 연결도 보다 분명히 드러나는 성격을 가짐을 알 수 있다.

이를 교육의 맥락으로 일반화하여 보아도 그 중요성은 여전히 분명하다. 침묵은 학습이 일어날 수 있는 시작 지점이자, 학습이 일어날 수 있는 가능성이 그 방식과 방향에 있어 아직 발화되지 않은 응축의 상태로 볼 수 있다. 그러므로, 침묵을 어떤 의미로 이해하는가가 어떠한 교육 개념을 가지고 있는가를 보여주는 기준의 하나가 될 수 있다고 할 만큼 교육의 맥락에서 침묵은 중요하다. 다시 말해, 침묵은 교육이 일어날 수 있는 출발점이자 학습자가 자신만의 고유한 방식으로 주체성을 형성해갈 수 있는 가능성을 담고 있다. 또한 교육이 일방적 주입의 의미로 상정되고 실행되는 맥락에서는 침묵이 가능성의 무(無)와 암흑의 상태이자 교육을 방해하는 반(反)교육적 요소로도 여겨질 수 있다는 사실 역시 쉽게 떠올릴 수 있다.

이 장의 분석을 통해 발견할 수 있듯이, 침묵과 몸의 언어의 중시는 교육적 관계가 시작될 수 있는 바탕을 만들어주고 이는 교사의 기본 태도로 먼저 드러나며 교육공동체 안에서 상호간 교육이 이루어질 수 있는 문화를 형성한다. 특히 미술교육에서 이 침묵과 몸의 언어가 교육의 토대와 바탕으로서, 교육 전반의 핵심적 요소로서 어떻게 역할을 하는가를 발견하는 과정은 다른 언어 양상을 살펴볼 수 있는 근간을 형성한다.

1) 침묵의 인정: “말하지 않는 것도 말 하는 거야.”

‘언어로서의 침묵’이 학습 공동체 차원에서의 주요한 언어로서 본격적으로 대두된 것은 성연이의 등장에서부터였다. 새 학년이 시작되고 공방 참가자를 새로 모집하던 어느 날 1학년 1반 담임 교사가 조금 미안한 얼굴로 내게 왔다.

이 담임: (조심스럽게) 수녀님, 저희 반에서 성연이라는 친구 신청했는데요, 사실 수녀님 힘드실까봐 좀 죄송한데요.....

연구자: 왜요, 무슨 사정 있는 친구예요?

이 담임: 아, 무슨 문제 있고 그런 친구는 아닌데요, 특수반에 가고 싶어하는데 못 들어갔어요. 아직 장애등급을 받은 건 아닌데요, 본인이 가고 싶어해요. 보시면 아실 거예요. 좀 경계선에 있는 거 같은데, 제가 보기에는, 지금 학급에서 아무 것도 못하고 있어요. 아무 말도 안 해요. 수업 중에 발표를 돌아가면서 하잖아요, 자기 차례가 되어 가면 그냥 울어요. 매일 우는 거예요, 개학하고. 안타까워 죽겠어요. 그래서 보리공방에서라도 의미 있는 걸 좀 할 수 있지 않을까, 마음을 좀 붙일 수 있지 않을까 해서 신청했어요. 힘드실까봐 죄송해요.

연구자: 아니, 그게 왜 죄송해요. 그러려고 공방 하는 건데요. 잘 보내셨어요.

공방 첫 시간 성연이는 고개 한 쪽을 약간 기울이고 얼굴을 잔뜩 찌푸린 채 몸도 고개를 기울인 쪽으로 틀어진 자세로 걸어왔다. ‘보면 아실 거예요’ 라고 했던 담임 교사의 이야기가 떠올랐다. 표정이나 몸의 자세 등이 지적 장애아를 쉽게 연상시켰다. 성연이는 내 인사에도 아무 말도 하지 않고 인상을 좀더 찌푸리는 방식으로 대답을 대신했다. 첫 만남부터 오랫동안 성연이는 수업에 올 때마다 침묵으로 일관했다. 그러나 그 침묵의 방식은 끊임없이 변했고 언제나 성연이는 자신의 최대한의 이야기를 하고 있다는 생각이 드는 방식의 소통이 매주 일어나고 있음을 알 수 있었다. 거기에는 교수자인



나만이 아니라 학습 공동체의 주체들 모두의 동의와 섬세함이 필요했다.

침묵이 분명한 언어이며 누군가에게는 언어 표현 방식의 대부분을 차지하는 주된 역할을 할 수 있음을 공유하는 것은 매우 중요한데, 학습 공동체를 이룬다는 것은 언어적 소통에 상당한 부분을 기반하기 때문이다.

연구자: 성연아, 말하기 안 편하면 그냥 듣기만 해도 돼. 네가 말하고 싶을 때 말하지 꼭 해야 하는 건 아니야. 여기서는 말하지 않는 것도 말하는 거랑 똑같이 괜찮은 거야. 네가 잘 듣다가, 말 하고 싶을 때가 있으면 말 해도 돼. 어때? 있어봐도 괜찮을 것 같애?

김성연: (눈을 약간 찌푸리고 껌벅거리며 고개를 미세하게 끄덕임)

연구자: (다른 아이들을 돌아보며) 애들아, 성연이는 수업에서 우선 잘 들을 거고, 이야기는 하고 싶어질 때 할 거야. 침묵도 말하는 것만큼 중요하고 존중 받아야 하는 거니까. 알지?

아이들: (힘차게) 네~ 알아요~!

정다영: (손을 흔들며) 안녕, 성연아.

김성연: (씩 웃는 표정이 살짝 비쳤다 사라짐)

수업 중간과 마지막에 수업 과정과 내용을 성찰하고 나누는 방식에 대해 이야기하면서 '말하지 않음'도 '말함'과 동일하게 존중됨이 다른 아이들과의 자연스러운 협의 안에 확인되자 성연이는 우선 찌푸린 표정을 조금씩 풀었고 책상에 붙어 있듯 숙이고 있던 몸을 일으켰다. 성연이의 침묵은 '말을 안 하는 것'만이 아니라 자신이 무슨 작업을 하고 있는지 '보여주지 않는 것'도 포함했다. 그리고 작업의 과정에서 모두가 하는 과정을 '따라가지 않는 것'도 포함되어 있었다.

아이들은 성연이가 자신의 작업을 보여주지 않고 다른 친구들의 발표를 듣기만 하고 말하지 않는 것에 아무 문제를 제기하지 않고 오히려 '말하고 보여주는 것과 동일한 가치'를 부여했다. 이것이 자연스럽게 이루어진 데에는, 각자의 침묵의 방식에서 점차

나오는 과정을 겪은 아이들의 자기 체험이 바탕에 있었다.

이수명: 근데 성연이 오늘요, 제 작업 이야기 들으면서 웃던데, 그래서 성연이 이야

기도 듣고 싶었거든요 사실. 그림도 열심히 그리던데 그림도 보고 싶고.

연구자: 그래, 근데 아직 성연이가 다른 사람한테 자기 작업을 보여주거나 이야기  
하기는 힘든가 봐.

이수명: 네, 알아요. 그래서 기다려 주려구요.

연구자: 아유, 고맙네. 오늘도 보니까 네가 옆에서 간식 제일 먼저 챙겨주고 관심  
가지고 아껴준다는 거 의식하는 것 같더라. 애가 아직 표현은 안 하는데 사  
람한테 관심이 참 많은 것 같아. 시간이 좀 필요한 것 같고.

이수명: 제가 그거 이해하죠. 헤(웃음). 저도 그랬잖아요.

수명이는 옆에 앉아 성연이를 민감하게 주목하고 있었으면서도 그것이 성연이 본  
인에게 전혀 부담스럽거나 의식되지 않도록 행동하고 있었다. 자신이 오랫동안 다른 사  
람들에게 말로는 거의 아무 것도 표현하지 않는 동안에도 내적으로는 모든 것을 섬세  
하게 느끼고 생각하고 말하고 있었던 수명이의 경험이 성연이의 침묵 곁에 자연스럽게  
앉아 있게 했다. 수명이의 이 태도는 다른 아이들에게서도 조금씩 다른 양상으로 발견  
됐는데, 성연이의 침묵을 통한 소통은 성연이 자신과 공방의 다른 친구들 모두에게 중  
요한 교육적 경험을 하도록 했다.

첫 해 마지막 수업까지 공방 전체 구성원을 대상으로 하는 성연이의 이야기나 발  
표를 들을 수 없었고 대체적인 침묵이 유지되었지만 공방 수업 안에서 그로 인한 소외  
나 부족함의 호소는 한 번도 일어나지 않았다. 오히려 성연이의 얼굴은 조금씩 여유를  
찾는 듯 만족스러워 보였다. 수명이의 이야기처럼 다들 성연이와 좀더 대화를 하고 싶  
어했지만 성연이가 원하는 만큼을 항상 지켜주었고 성연이 자신도 그것을 알고 있었다.  
첫 해 수업 평가 시간에 공방의 구성원들 모두에게 이에 대한 고마움을 표시할 수밖에  
없었다.

연구자: 성연이.

정다영: (성연이를 쳐다보며 래퍼처럼 손으로 가리키며) 말도 잘 하던데, 요, 너의 목소리를 듣고 싶어.

김성연: (말 없이 씩 웃음)

연구자: 성연아, 이야기 안 할래?

김성연: (고개를 좌우로 흔들고 다시 씩 웃음)

연구자: 너희한테도 고마웠던 게 성연이가 열심히 하지만 아직 보여주기 부끄럽고 보여주기 어렵고 한 것도 너희가 되게 존중해줬잖아. 한 공동체 안에서 서로가 할 수 있는 만큼 꺼내고 하는데 그만큼을 잘 조화롭게 이해해준 게 너무 고마웠어. 어떻게 보면 너희가 막 떠들면서 두 시간 넘게 하는 거는 오히려 수월할 수 있는데 성연이가 많은 시간 얘기는 안 하면서 계속 듣기만 했잖아. 그거 굉장한 힘이거든. 경청하는 거. 성연이가 깊이 듣고 그거에 대해서 생각하고 했던 게 나는 성연이한테 너무너무 고마웠고 너희도 그거에 대해서 고마워한다는 생각이 들고, 너희가 이렇게 와서 있는 그대로 서로 관계 맺고 특히 창작하면서 할 수 있었던 거, 그리고 너희 생각을 돌아보고 꺼내고 들어주고 한 게 너무 소중해서 수녀님도 용기를 많이 얻었어. 고마워.

자신의 침묵이 이 공동체 안에서 언어로 존중 받고 있고 별다른 애를 쓰지 않아도 있는 그대로 사랑과 관심을 받고 있다고 느껴가는 성연이의 변화는 몸의 태도에서 가장 먼저, 그리고 지속적으로 보였다.

## 2) 몸을 들음: “나 이거 안 하면 안 돼요?”

침묵 언어를 통한 의사소통이 보다 섬세해지고 자유로워지는 데는 몸 언어에 대한 민감한 발달이 함께 이루어졌다. 공방의 구성원들 안에서 침묵하는 자신의 존재 자체가

자연스럽게 받아들여짐을 경험한 성연이는 우선 몸이 자유로워지는 것을 볼 수 있었다. 다른 친구들이나 언니들이 챙겨주는 간식을 편안하게 먹었고 교사인 내 옆에 앉아 수업 중간중간 나만 알아들을 수 있을 정도의 작은 목소리로 이야기를 하기 시작했으며 말 대신 옆에 와서 내 손을 잡기도 했다. 성연이가 나에게 매우 작은 소리로 한 첫 마디는 “선생님, 나 이거 안 하면 안 돼요?” 였다. 본인의 의견을 표현했다는 데에 매우 반가웠지만 그 반가움을 크게 표시하기보다 이미 서로가 여러 방식으로 충분한 소통을 하고 있었다는 상호 인식 하에 평이한 어투로 “왜?” 하고 물었다. 이 아무렇지도 않은 되물음이 지금까지 자기의 침묵이 충분한 소통의 방식으로 받아들여지고 있었음의 표현으로 잘 전해진 것 같았다. 성연이는 웃으며 대답했다. 내용은 “힘들어요.” 였지만 얼굴에는 여유와 장난끼마저 보였다. 그 표정을 보고 나도 여유 있게 웃으며 “안 돼.” 하자, “아~ 왜 안 돼요, 나 너무 피곤해요.” 하며 자기 표현을 이어갔다. “그럼 뭐 하고 싶은데.” 하고 물으니 “아 몰라요, 어쨌든 이걸 너무 어려워요.” 하면서 줄다리기를 하듯 말을 주고 받고 자신의 주장도 고수하는 것을 보면서, 성연이가 학급에서 보여주는 모습이 성연이의 내적인 모습과 확연히 다르겠다는 생각이 들었다. 이제 수업에서 성연이에게 맞는 작업 내용과 방법을 찾을 때라는 판단이 섰다.

다른 친구들이 그 시간에 공유되는 주제로 작업을 하는 동안 여러 가지 드로잉 책들과 다양한 미술 작업이 소개된 책들을 한 번 훑어보도록 성연이에게 주었다. 본인이 하고 싶은 작업을 고르는 것만이 아니라 앞으로 공방에서 함께 어떤 작업을 하고 싶은지 책들을 직접 보고 제안해달라고 학습 공동체에 대한 책임감을 부여하며 부탁했다. 책들을 들춰보던 성연이는 또 아주 작은 목소리로 “아, 다 어려워요, 안 할래요, 나 피곤해요.” 하며 옆드렸다. 성연이의 ‘줄다리기’ 대화 방식으로 먼저 “아~ 성연아, 그래도 한 가지만 골라봐, 응? 딱 한가지만.” 하는 내 이야기에 고개를 슬쩍 든 성연이는 내 부탁을 마지못해 들어준다는 듯 다시 책들을 보더니 한 권을 골라서 펼쳤다. ‘젠탱글’ 책이었다. 좀 호들갑스럽게 “와~ 잘했다, 잘 했다! 잘 골랐다! 이거 한 번 해보자.” 하면서 젠탱글 작업의 원리를 설명해주었다. 성연이는 다시 얼굴을 찌푸리며 책상으로 몸을 기

울었지만 이전에 같은 몸 동작을 취할 때와는 달리 눈은 책에, 귀는 내 말에 집중하고 있음을 알 수 있었다.

성연이의 몸 언어를 민감하게 '듣고' 거기에 대답하는 나의 방식은 성연이의 몸 언어가 존중됨의 표현, 즉, '몸 존재', '몸 주체'에 대한 존중으로 성연이 본인에게 받아들여지고 있음을 알 수 있었다. 몸 주체성은 말 그대로 주체성이면서도 몸 존재의 차원에서부터 인정되고 소통되는 것이기 때문에 매우 감각적이고 민감한 방식으로 그 확인이 오간다. 성연이는 말 언어의 발화 차원으로는 오랫동안 침묵을 하고 있었기 때문에 이 몸 존재로서의 언어 방식에 매우 민감했다. 이 상태에서는 같은 방식과 같은 차원에서의 민감함이 아니면 기본 신뢰와 소통이 일어나기 어렵다. '침묵으로의 태도 변경'이 반드시 요청되는 이유가 여기에 있다. 그 태도의 핵심은 '존중'과 '기다림'이다.

한편, 몸 언어의 소통에 섬세해짐은 몸 지각의 일깨워짐으로 이어지는 것을 확인할 수 있었다. 사실 공방 수업의 교육적 활동의 첫 번째 목적은 몸 지각을 일깨우는 데에 있었다. 주체를 '몸주체'로 인정할 때 몸 지각은 주체가 세상과 관계 맺고 존재하는 기본적인 창이며 그 창을 통해 '주름이 생성되고 펼쳐져' 간다. 이 깨어남은 매우 점차적으로 일어나는데 이 과정에서 몸 언어와 말 언어의 협응, 즉, 언어들 간의 협응 방식을 확인할 수 있고 각 개인에게 적합한 학습의 방식을 찾아갈 수 있다. 몸 지각이 점차 깨어나는 만큼 전반적인 사고 작용 역시 활발히 일어나기 시작하는데 이 순환 관계로 인해 주체는 분석과 해석 작용 등으로 구성되는 자신의 사고 작동을 보다 의식하게 되며 그럴수록 더욱 섬세하고 분명한, 그리고 유연한 지향성을 가질 수 있게 된다.

이러한 몸지각이 깨어나는 문제는 베틀 수업을 통해서도 다각도로 확인할 수 있었다. 위의 사진은 미니 베틀을 사용한 직조 작업에서 베틀에 실을 감는 시작부터 씨실과 날실을 교차시키고 그 과정에서 '잉아'를 돌려가며 각도를 조절하며 실색을 바꾸고 무늬를 만들어가는 장면들이다. 베틀에 실을 충분히 단단하게 감지 않았다가 잉아를 제대로 돌리지 않는 등으로 생기는 문제는 초반에 좀 더 빈번히 일어나지만 작업을 마무리할 때까지 지속적인 주의가 필요하다. 그것은 베틀 작업 전체가 단지 순서를 잊지 않

는 집중력이 아니라 자신이 조절하는 실의 장력의 느낌이나 씨실의 색이 섞이면서 빗으로 끌어내리는 힘의 차이에 따라 달라지는 색의 두께 등에 대한 민감함이 눈과 손, 팔의 협응을 통해 이루어지기 때문이다. 자신이 창작하고자 하는 방식으로 이 모든 작업이 협응을 이루어 일어나도록 목표를 향한 지향성을 인식하는 것, 그리고 과정에서 의도치 않게 우연히 발견되는 효과를 자신이 표현하고자 하는 지향 안에 어떻게 소화하는가 등 섬세하게 지각이 깨어있어야 할 필요성은 이 베틀 직조만이 아니라 수업 전반의 공통된 핵심 중 하나이다.



<사진 8> 베틀 작업의 과정

이 몸지각이 깨어나는 과정은 사실 금세 드러나는 방식의 변화로 확인될 수 없는 점차적이고 존재적인 변화인데, 수업에서 그 깨어남의 고투(苦鬪)를 두드러지게 알아볼 수 있는 맥락 중 하나가 '실수와 실패'다. 미술 작업의 특징은 그 과정과 결과를 본인과 주변의 타인들이 함께 확인할 수 있다는 것이다. 즉, 본인의 의도한 바나 해당 수업에서 경험하도록 의도하는 전체 방향이 있을 경우 작업의 과정에서 개인의 지향성과 수업의 방향성이 같은 방향을 향하고 있는가를 확인할 수 있으므로 지속과 수정, 선택과

버림의 과정이 학습의 방식으로 공동으로 이루어질 수 있다.

베를 직조 수업의 초반에 해당 작업에서 일어날 수 있는 거의 대부분의 시행착오를 거친 채희가 자기 작업이 이상하다며 스스로 다시 하겠다고 이야기했다. 너무 여러 번 새로 한 거라 내심 지치지 않을까 하는 생각에 얼른 대답을 하지 못했다.

박채희: 그래 가지고 이제, 다시 시작하는 게 나올 것 같아요. 실이 풀리고 막 그  
래 가지고.

연구자: 음~

박채희: 가위로 자르고 하는 게 나올 것 같아요.

(한참을 작업하더니)

박채희: 나 이번에는 안 풀 것 같애. 느낌이 와.

아이들: 오~ 축하해.

박채희: (의기양양하며) 어쨌든 느낌이 그래.

문희영: (손으로 매듭을 묶으면서) 박수를 쳐주고 싶지만 못 쳐줘서 미안해.

박채희: 아니야, 너도 포기하지 말고 열심히 해. 그러다가 [ 실 ] 놓칠라.

연구자: 근데 희영아, 우리 작년에 뜨개질 할 때도 너 초반에 풀 때, (희영이가 갑자기 생각난 듯 크게 웃음) 갈등했지만 풀고 나서는 나중에 되게 잘 되지 않았냐?

문희영: (웃으며) 다섯 번 풀었어요~

박채희: 아, 그건 맞아. 한 번 풀고 나니깐 집중이 돼. 풀 거라는 걸 알겠어. 하면  
서.

지난 해 대바늘 뜨기 수업에서 초반에 여러 번을 풀며 힘들어했던 희영이가 작년을 생각하며 웃었다. 시행착오를 최대한 거치지 않기 위해 매우 신중한 태도를 항상 유지하는 희영이에게 몇 번이고 뜨개질을 다시 풀어야 하는 것은 스스로 용납하기 어려운 일

이었다. 그런데 그 과정에서 희영이가 뜻밖에 얻은 것은 몸의 긴장과 경직에서 조금씩 자유로워지며 작업의 과정에 자신을 맡길 줄 아는 새로운 즐거움과 여유, 대범함이었다. 이후 희영이는 작업의 과정에서 일어나는 실수와 실패 앞에서 깜짝 놀라거나 포기하려는 친구들에게 자신의 실패담을 편안히 이야기해 주었다. 그것은 한 편으로 실수와 실패를 학습의 중요한 요소이자 기회로 여기는 학습 공동체 안에서 거듭 새롭게 해석되며 배운 것이다. 희영이가 그 전 해에 뜨개질 작업을 마지막으로 한 해를 마무리하는 평가에서 나눈 이야기 속에서 알 수 있었다.

문희영: 하다가 풀 때 기분 좋았어요. (아이들 웃음) 처음에 풀 때는 솔직히 너무 기가 막혔거든요. 얼마나 애써서 댔는데 풀어야 하다니. 관두고 싶고 제 적성이 아닌 것 같았거든요. 근데 막상 푸니까요, 막힌 게 풀려나가는 것 같았어요.

연구자: 그래. 희영이 많이 풀었지. 한숨도 많이 쉬고. (웃음) 근데 풀고 새로 할 때는 어땠어?

문희영: 그게 신기했는데요, 훨씬 쉽더라고요. 방법도 알겠고, 자신도 있고. 앞에 안 풀었으면 뽀뽀뽀뽀했을 텐데요, 얼마나 갈등했었어요. 후회하면서. 근데 막상 풀고 처음부터 하니까요, 잘했다 싶었어요.

연구자: 그래, 희영이 아까 가져온 거 보니까, 응용해서 새로 뜨고 있더라.

목도리 하나를 거의 다 뜰 때까지 한 부분을 계속 틀리게 뜨다가 마무리 시점에 그 원리를 알게 된 다영이도 그 과정을 통해 배운 '방식'을 이야기했다.

정다영: 맞아요. (손으로 브이를 그리며 웃음) 그때 오히려 물어보면서 알게 된 것 같아요. 그 방법을. 그래서 절대 안 까먹을 것 같아요. (아이들을 보며) 나 벌써 하나 새로 시작했단다 애들아.



이수명: 맞아. 나도요. 근데 새로 하는 게 훨씬 빨라.

연구자: 그래서, 새로 방법을 배운 게 어떻게 재미있었어? 네가 묶여서 정리돼 나가  
는 것 같다고 얘기한 거.

정다영: 아, 맞아. 그래서요, 그게 어떻게 이렇게 코가 되는지 배웠잖아요. 그게 어  
떻게 되는지를 배우니까 되게 자신이 생기는 거예요. 생각이 복잡한 게요,  
막 실이 엉켜있는 것 같은 게 이렇게 떨어져서 뭔가 정리되는 거 같고.

연구자: 다른 친구들은 여기에 대해서 어떻게 생각해?

이수명: 저도요, 처음에는 이거 방법을 익힐 때까지는 막 집중해야 되잖아요. 풀고  
또 풀고. 저 엄청 풀었는데요, 그래서 실 앞에 이만큼만 막 해졌어요(양손  
을 크게 벌려 길이를 보여주며 웃음). 근데 그걸 집중해서 방법을 익히면  
쭉 해나갈 수 있잖아요. 저도 보니까, 생각도 그런 식으로 정리하게 되는  
것 같았어요. 신기했어요. 처음에 생각이 막 복잡했던 게요, 뜨개질 되는  
것처럼 이렇게 묶이고 순서 대로, 쓸 데 없는 건 없어지고, 되게 정리가 잘  
됐어요.

정다영: 이거 고 3때도 해야 돼요.

아이들: 맞아, 맞아.

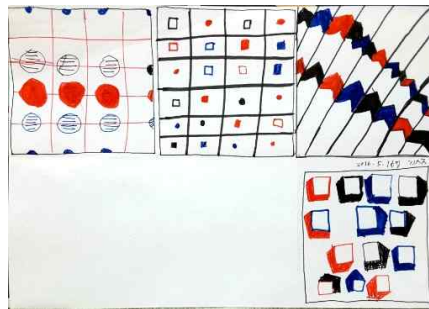
정다영: 제가 고2 이름표라도 만들어서 올게요. 땅 파서 올게요.

아이들은 뜨개질이 되어가는 과정, 손으로 코와 조직을 만들어가는 과정이 '생각이  
위이고 풀려 가는' 과정으로 이어진다고 설명하면서, 이 뜨개질 작업의 특성이 학습 능  
력과 직결됨을 확고하게 주장했다. '고3이 뜨개질을 해야 할 필요성'을 역설하는 아이들  
을 보며 몸 지각이 사고의 방식과 직결되어 영향을 미치는 하나의 예로 볼 수 있다는  
생각이 들었다.

### 3) 기다림: “아직요, 나중에 보여줄게요.”

침묵과 몸의 언어는 그 언어의 고유한 방식으로 소통하기 위해 꽤 오랜, 그리고 섬세한 기다림이 필요하다. 첫 시간에 각자에게 나누어 준 A5 사이즈 드로잉 북에 성연이가 그림을 그리기 시작했을 때, 초기 작업 두 주 정도의 기간에는 무엇을 하는지 전혀 볼 수 없었다. 보여주고 싶어하지 않는 동안은 그 자체를 보여줌과 동일하게 인정하고 내버려 두었다. 성연이는 작업을 시작하기 전 꼭 파일 등을 펼쳐 병풍처럼 만들어 세워서는 자기 드로잉 북을 가렸다. 그러면서 자신의 침묵이 존중되듯이 자기 작업 과정과 결과를 보여주지 않는 것도 충분히 존중되는 일관성을 경험하면서야 아주 조심스럽게, 아주 잠깐씩, 나에게만 작업의 중간 결과들을 보여주기 시작했다.

‘병풍’ 뒤에서 완전히 숨어 그림을 그리는 두어 주를 지나자 어느 순간 작업 중간 중간에 성연이가 고개를 들어 몇 초씩 나를 바라보는 변화가 생긴 것을 알 수 있었다. 그것을 신호로 보고 성연이 옆으로 가 “성연아 한 번만 보여주면 안 돼?” 하고 물어보자 성연이는 “안 돼요.” 하면서도 몸을 숙여 그림을 덮지 않고 가볍게 손으로만 가렸다. 처음 보여달라고 물어보았을 때와 확연히 다른 몸 태도였다. “알았어. 그럼 있다가 좀 보여줘. 기다릴게.” 하자 다시 그림을 그리기 시작한 성연이는 작업이 진행되는 중간에 나를 다시 쳐다봤다. 성연이 옆에 가서 다시 한 번 “성연아, 딱 한 번만 보여주면 안 돼?” 하고 묻자, 성연이는 얼굴을 찌푸리고 마지 못해서인 듯이 “알았어요, 아주 잠깐만 보여 줄게요.” 하고 그림을 가리고 있던 손을 잠깐 치워 올려 보여주었다.



<그림 10> 김성연의 초기 패턴 구상 연습

성연이는 책을 보고 패턴을 따라 그리지는 못했다. 그러나 패턴이 이루어지는 '방식'을 보고 스스로 '기본 단위'를 만들어 그림을 그렸다. 이 기본 단위는 이후 지속적으로 발전, 응용되었는데, 그럴수록 성연이가 자신의 그림을 자발적으로 보여주는 빈도와 시간이 조금씩 늘어남을 볼 수 있었다. 성연이에게 자신의 작품을 '보여준다'는 것은 자신의 이야기를 크게 '들려준다'는 의미였다. 처음에 나에게만 보여주던 작업을, 나를 통해 다른 친구들에게 "보여줘도 돼요." 하며 내가 보여주도록 건네주더니, 어느 날부터 자기 스스로 보여주기 시작했다. 나중에 친구 채희는 "성연이가 그림 그려서요, 저 몇 장 봤어요. 엄청 열심히 그려요, 애. 전문가예요 전문가." 하며 성연이가 준 그림을 찍은 사진을 성연이 '몰래' 나에게 보내주기도 했다.

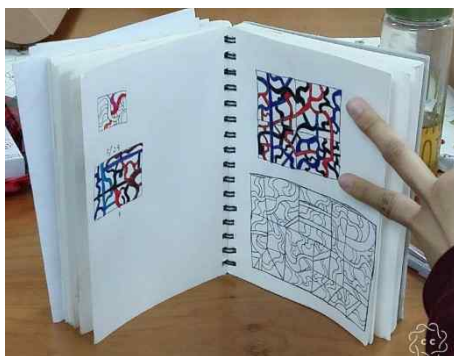


<사진 9> 윤채희가 사진으로 보내 준 김성연의 그림

사진에 필터처리까지 분위기 있게 해서 보내준 채희는, 그림은 성연이가 그리고 채색은 자신이 했다고 했다. 공동 작업이라 했는데 나중에 좀 더 자세히 물어보니 채희가 색칠을 해서 함께 완성할 수 있도록 성연이가 여러 가지 버전을 계속 그려 주었다고 했다. 성연이는 작품을 '보여주는' 것을 넘어서 작품의 제작 과정을 '주고 받으며' 새로운 소통의 방식을 행하고 있었다. 아직 학급에서 '말'로 하는 이야기는 거의 하지 않는 상태였다.

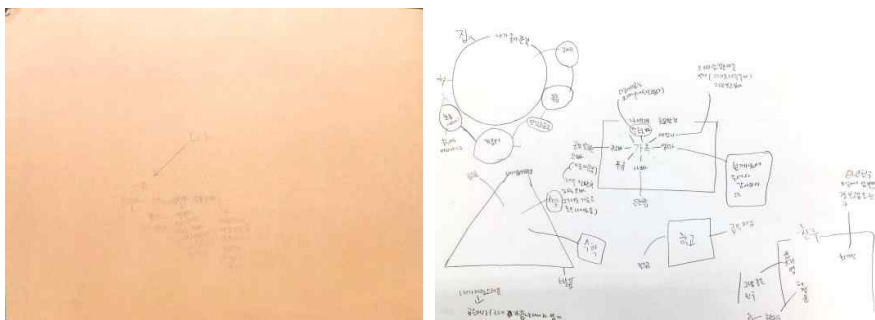
자신이 창작한다는 사실, 자신의 작업 과정과 결과를 점차 더 소중하게 생각하게 된 성연이는 본인이 작업의 과정과 결과를 기록할 필요성과 중요성이 있다고 여겨지자

나에게 사진 촬영을 요청했다. 자신이 중요하게 생각하는 것, 작업이 변화한 기점과 이유 등을 함께 이야기하면서 어느 것은 '꼭' 찍어야 하는지를 알려주었다.



<사진 10> 김성연이 자신의 드로잉북의 작업을 스스로 보여주고 있는 모습

나아가, 이 변화는 인식과 표현의 전반적인 변화로 나타났다. 아래 두 그림은 성연이가 참여한 공방의 두 해에 연이어 학기 초 자신을 구성하는 다양한 요소들에 대해 생각해보고 이것을 토대로 서로 소개하며 이야기를 나누어 보는 '나에 대한 이야기' 수업에서 성연이가 그린 마인드맵인데, 같은 형식으로 제안한 과제의 수행이었으므로 성연이의 내적 변화가 두드러지게 드러난다.



<그림 11, 12> 김성연의 공방 첫 해와 두 번째 해의 자기소개 마인드맵

왼편의 그림은 황토색 종이에 연필로 희미하게 그린 덕에 내용 자체를 알아보기가

어렵다. 게다가 '나'를 작게 써 놓은 중심에서 아래로 더 작게 연결한 가족 구성원과 각자에 대한 설명이 간단한 사실관계의 나열과 자신과의 관계 방식 표시 정도로 되어있다. 반면 일 년이 지나 오른편에 같은 주제의 작업을 하면서는 충분한 표현을 위해 강한 필압(筆壓)과 완전히 달라진 화면 구성과 내용, 구조 방식을 확인할 수 있다.

왼편의 그림 가운데에 작게 '나'를 위치시켰던 데에 비해 오른편은 화면 전체가 '나'를 의미한다고 했다. 오른편 그림에서 각 도형들은 내가 세상과 맺고 있는 핵심적 관계의 범주를 의미하고, 그것의 형태와 크기, 연결된 방식은 성연이의 해석에 따라 정해진 것이었다. 이렇게 작업을 하고도 여기에 다 담지 못한 이야기가 많아, 그리는 과정을 옆에서 보던 채희가 몇 가지를 짚어 물어보자 자세히 설명해주는 모습도 볼 수 있었다. 전체에게 이야기해달라는 요청에는 아직 승낙하지 않고 씩 웃기만 했으나 다들 볼 수 있도록 그림의 방향을 자신의 반대로 돌려서 내어 주었다. 자신의 가족, 자신이 중요하게 생각하는 주제와 그 생각의 내용과 방식 등이 담겨 있는 '지도'와 같은 그림을 모두 볼 수 있도록 내어 준다는 것은 엄청난 개방의 변화였다. 이렇게 볼 때, 침묵의 심연이 가능성의 잠재태인 것은 기다림을 전제로 하기 때문임을 알 수 있다. 성연이의 변화는 선형적 발전 양상의 확인 차원에서 가치를 보여주는 것이 아니라 침묵의 기다림이 얼마나 가치 있는가를 보여준다.

미술교육의 현장에서 사용되는 다양한 방식의 언어들은 언제나 한 방향으로 하나의 메시지를 표현하기 위해 사용되지는 않는다. 특히 침묵과 몸의 언어는 보다 쉽게 드러나는 방식의 언어인 말 언어나 시각 언어 등의 바탕을 이루면서도 그것과 다른 이야기를 하고 있기가 쉽다. 심지어 '아무런' 표현을 하고 있지 않는 것으로 판단되기 쉬운 순간에도 침묵과 몸의 언어를 기준으로 본다면 매우 중요한 표현을 이미 하고 있는 경우가 많다는 사실을 성연이와 여러 아이들의 이야기를 통해 확인할 수 있다. 언어적 선후관계를 따지기는 어려우나 많은 경우에 침묵과 몸의 언어를 통한 소통이 가능해지는 상태를 바탕으로 다른 언어의 표현과 발달이 이어지기 쉬운 사실 역시 확인된다. 그리고 침묵과 몸 언어가 '몸 지각', '몸 언어'의 차원에서 인정되고 그에 맞는 방법으로 소

통되고 독려될수록 말 언어, 시각 언어를 비롯한 사고 과정 전반을 활성화시키는 변화를 가져옴을 볼 수 있었다. 이는 개별 기능의 발달만이 아닌 전인적 발달을 추구하는 교육의 목적을 미술교육이 실현하는 근거 중 하나라 할 수 있다.

## 2. 조형 언어와 시각 언어

조형 언어와 시각 언어는 미술교육의 고유성에 해당되는 본질적 토대를 이루는 언어이자 최종 표현의 양식으로서, 앞서 II장의 '언어'의 의미와 구조에 대한 고찰이 이 '조형 언어와 시각 언어'의 이해에 기본 바탕을 제공한다. 시각, 조형언어의 표현은 대부분의 경우 우선 기술적 요소의 습득을 바탕으로 하는데 그렇다고 하여 자신의 작업을 하기 전 그에 해당되고 예상되는 영역의 모든 기술을 습득해야 작품이 가능하다는 의미는 아니다. 오히려 기술의 습득이 수업의 목표에 가 있는 전도(顛倒)가 발생할 수 있으며 단계별로 필요한 기술을 습득해 나가는 과정이 개별적 접근 안에서 필요하다. 이는 말과 글 언어에서 언어의 최소 단위와 그 조합을 배우는 것이 언어의 습득에 기초가 되지만 실제 말과 글을 사용하는 정도에 따라 필요해지는 배움의 영역과 종류가 달라진다는 사실을 토대로 이해할 수 있다. 한편, 시각은 말과 글 언어처럼 모두가 함께 동의하는 기호의 약속이 아닌 매우 다양하고 복합적인 요소들이 함께 작용해 소통이 가능한 언어로서의 역할을 하므로 다른 언어들과, 그리고 개인의 고유성과 타인들과의 맥락 안에서의 보편성과의 연결을 항상 염두에 둘 수 밖에 없다.

또한, 조형 언어를 익히고 자신의 방식으로 표현함이 '몸틀'의 개념과 연결된다는 사실은, 교육이 '습득(習得)'을 통해 일어난다는 본질적 속성을 미술교육의 맥락에서 확인하게 되는 부분이다. 이어지는 분석을 통해 학습자들이 조형 언어를 습득해 나가는 과정이 그 영역에 국한되지 않고 사고의 '방식', 움직이고 소통하는 '방식' 모두에 영향을 미치는 '삶의 방식'과 긴밀히 연결되어 있음을 앞서 이야기 한 '몸 지각의 깨움'과 이어 살펴볼 수 있게 된다.

## 1) 기술과 습관: “아니, 애가, 그렇게 안 할려 그랬는데”

미술은 표현하고자 하는 방식에 따라 고유한 기술과 언어를 체득해야 하는 특징을 가지고 있는데 미술교육에서 조형 언어와 시각 언어에 대한 배움은 수업의 가장 초입부터 작업을 마치는 순간까지 과정에 따라 필요한 방법으로 일어난다. 여기에서 이 측면에 대해 분석하는 것은 단지 기초와 바탕을 이루는 과정이어서만이 아니라 미술교육의 본질적 요소에 해당되는 ‘몸주체성’, 몸주체로서의 주체-되기의 과정에 이 기술과 언어의 체득 과정이 모두 연결되어 있기 때문이다. 이 과정을 상세히 보기 위한 방법으로 여기에서는 하나의 수업에서 일어나는 이 체득의 과정이 학습 주체들 각자에게 어떻게 일어나는가를 시작부터 마무리까지 살펴볼 것이다.

먼저 이 과정이 수업의 시작에서 일어나는 방식으로는 교수자의 시연과 개요 설명을 들 수 있는데, 특히 작업 전 예시와 설명은 미술 실기 수업의 기본 구조를 형성하는데 빠질 수 없다(Hetland, et al., 2007). 이때 반드시 염두에 두어야 할 점은, 학습자 전체가 이 수업에서의 작업을 하기 위해 반드시 익혀야 하는 언어와 기술을 설명하거나 시연할 때 그것이 각자의 학습에 대한 제한이나 획일성을 발생시킬 위험이 아닌 각자의 의미 생성 과정, 작품 제작 과정을 자유롭고 창의적으로, 실험적으로 해나갈 수 있기 위한 도움으로서 역할을 할 수 있어야 한다는 것이다. 즉, 교육의 목적 하에 해당 작업이 교과 내에서 갖는 의미, 그리고 다른 교과들 간의 관계 내에서 갖는 의미와 역할을 지속적으로 검토하지 않으면 ‘잘 만들고 잘 그리는’ 기술 습득이 목적이 되는 단순 기술 교과, 오히려 사고력 및 창의성과 가장 거리가 먼 교과가 될 위험이 있다. 수업 안에서 일어나는 작은 기술적 지원이라 해도 학습 주체의 능동적 주체-되기 과정을 돕는 목적 하에 일어나야 한다.

이 염두는 수업의 시작만이 아닌 전체 과정 동안 학습자 개개인의 학습 단계와 진행 방향 및 발전 범위 등을 고려하는 안에서 매우 섬세하게 지속되어야 하는데, 개별적인 기술, 기초 언어 측면의 도움의 과정은 사실 개개인의 고유한 ‘차이의’ 발달이 핵심에 있는 미술교육에서 당연히 일어나야 하는 것이라 할 수 있다. 다시 말하면, 미술교

육의 핵심은 개개인의 고유함과 그 차이를 바탕으로 하는 주체-되기 과정의 섬세함이 교수 주체와 학습 주체 간의 상호주체 관계에서 얼마나 교육적으로 인식되고 그것이 지속되는가에 크게 달려 있다.

이 과정을 살펴 볼 '지우개 판화' 제작 수업의 초반을 보면 먼저 작업의 성격과 수업의 개요에 대한 전반적인 설명이 필요하며 이 단계에서는 얼마간 일방적 정보 전달의 성격을 띠게 됨을 알 수 있다. 제작 과정과 예시작 등을 보여주기 위해 책자와 작품집들을 활용했다. 수업의 서두에 이렇게 전체 인원을 대상으로 한 설명은 해당 작업 방식의 성격과 그것이 표현할 수 있는 가능성, 과정에서의 주의 사항, 응용할 수 있는 범위 등을 개괄적으로 다루는데 각자의 작업 과정에서 표현의 방식이나 개인 특성에 따라 중요하게, 구체적으로 접근해야 할 내용들도 함께 염두에 두면서 구성된다.

연구자: .....(중략)..... 여기 보면 천이나 도자기에도 찍고, 철에도 찍고, 스탬프 잉크에 따라서 무궁무진하거든. 그리고 이렇게 반복해서 찍어낼 수 있는 게, 지우개가 탄성이 있잖아? 그래서 안 찢그러져. 이걸 유리 접시에 찍었지. 이 사람은 옷에다가 응용을 많이 했더라고. 그리고 너희가 만약에 하나씩 만들면 자기 것만 쓰는 게 아니라 다른 사람 것도 쓸 수 있어. 성연아, 여기 봐봐. (성연이가 책상에 고개를 숙이고 있음) 이게 어떤 면에서는 판화의 시작이야. 제일 무르고 쓰기 쉬운, 파내고 디자인하기 쉬운 재료로 판화의 기본을 해보는 거기 때문에. 자, 이걸 어떻게 이렇게 여러 가지 색이 이어져서 찍혀 나왔을까?

정지선: 잉크를 여러 개 붙여서 이렇게 찍으면?

연구자: 맞아. 이 색 변화가 지금 자연스럽잖아. 여러 색 스탬프 조각을 모아서 한 줄로 붙여 놓고 그 중에서 원하는 색 조합 부분에서 찍어서 쓰는 거거든? 스탬프 종류만이 아니라 색 조합을 이용해서 다양하게 할 수 있는 가능성도 무궁무진해. 그리고 기본 단위를 만들어서, 이렇게 넝쿨도 하나를 파서



여러 번을 찍으면서 넝쿨무늬를 만들어낼 수 있다는 거지. (성연이가 다시 책상에 고개를 숙이고 있음) 성연아, 여기 보고. 있다 하려면.

박채희: 애 결혼질로 보는 거 봐요. (웃음. 성연이도 함께 웃음)

연구자: (웃음) 그러게. 지금 이런 내용들이 우선 너희가 구상하기 전에 기본적으로 염두에 두어야 할 것들이야. 자, 여기 학도 같은 디자인을 파서 색만 다른 식으로 구성한 건데, 여기서 주의할 게 초록색에 찍고 나서 제대로 안 닦고 주황색에 찍어버리면,

정지선: 큰일 나요.

연구자: 그래, (웃으면서) 큰일 나는 거야. 주황색도 망가지지. 잘 닦아서 찍으면 되고. 그건 나중에 찍을 때 다시 상기해야 될 거야. 자 여기 이 작품도, 반복할 때의 특징, 그리고 연속될 때의 특징을 활용한 거네. 그리고 여기 봐라, 글씨 구성이잖아. 그런데 너희가 스탬프를 보이는 대로 글씨를 써서 파, 그리고 찍어, 그럼,

정지선: 반대로 나와요

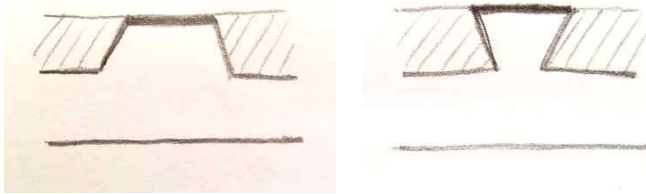
연구자: 반대로 나오겠지. 그래서 그걸 감안해서 만들어야 돼, 항상. 판화는 항상 뒤집어져서 나오기 때문에 그걸 감안해서 디자인 하면 돼. 만약에 너희가 표현하고 싶은 게 좌우 방향이 중요하다면.

예시작들과 재료 소개에 가장 적극적으로 대답하고 반응한 지선이는 이후에 이어진 설명에서도 매우 집중했다. 그만큼 자신의 작업에서도 기본적 방식이나 방법에 있어서는 어려움을 겪지 않았으며 특히 '문자가 반대로' 나오는 판화의 특성을 적극 활용하여 여러 가지의 실험을 했다. 평상시 그림을 그릴 때에도 문자를 포함시키는 표현을 즐겨 하던 지선이는 새로 알게 되는 기법이 자신의 평소 관심 영역에 어떻게 적용되는지 탐구하는 과정이 즐거운 듯했다.

이후에 이어진 '몸으로 습득', '체득'하여야 하는 기술적 원리에 대한 설명은 개요

및 재료 소개 방식과는 또 다른 성격을 갖게 되는데, 각자가 실제 작업하는 동안 개인의 '몸틀' 차원의 고유성과 차이와도 연결되어 다루어지기 때문이다.

연구자: 자, 그러면, 실제로 파는 걸 보면, 기본적인 순서를 알려줄 텐데, (책의 예시를 보면서) 이 사람이 한 방법이, 자기가 그린 부분을 덩어리로 남겨 놓고 칼집을 위에서 넣어서 덩어리를 구분한 다음에, 바깥에서 이렇게 옆으로, 수직으로 칼질이 들어가는 거야. 그런 다음에, 디테일을 팔 때, 너희가 칼을 세워서 파야 되는데, 여기에서 중요한 게, 지금 이 두 개의 차이 보여? 팔 때, 이 위 부분이 스탬프에 찍히는 부분인데, 종이 어딴냐, 그러서 보여 줄께. (스케치 하며 보여 줌)



<그림 13> 판화 칼 사용 예시 스케치

연구자: 자 이게 지우개야. 너희가 옆에서 본 거야. 너희가 파겠지? 이렇게 파고 너희가 옆을 쳐 내는 거야. 이렇게 하면 찍힐 때 좋은데, 잘못하면 어떻게 되냐 하면, 애를 이렇게 하면 안 된다는 거야. 옆에서 볼 때, 찍히는 면이 이렇게 돼 버리면 목이 간당간당 하다가 똑 부러져.

정지선: (안타깝다는 듯이) 아이고.

연구자: 찍혀야 하는 부분이 간당간당 하다가 날라가 버리고 여기 나머지 옆이 부스러져. 그래서 이게 너희가 판화를 할 때 가장 기본적으로 유의할 건데 너희가 찍으려는 면이 항상 튼튼하게 받침이 있어야 돼. 이렇게.

두께가 있지만 무른 재료인 지우개를 '판화'라는 표현 방식의 목적에 맞게 다루기 위해 가장 유의해야 할 기술적 사항을 실제 칼로 작업하는 예와 그 단면을 설명하는 그림을 통해 설명했다. 그러나 자신이 원하는 시각적 표현을 위해 몸으로 작업하는 것은 다른 이가 몸으로 작업하는 것을 보는 과정과 별개로 절대적 시간과 경험치가 필요한 일이다. 그것은 개인의 시지각, 몸지각을 비롯한 사고의 총체적 과정이 드러나는 지속적이면서도 개별적인 여정이다.

같은 수업 안에서 학습자 간의 차이에는 해당 학습에 대한 경험의 차이도 기본적으로 포함된다. 미술 실기 수업에서 하는 작업에 대한 각자의 선 경험의 차이는 같은 교과 과정을 동일한 내용과 방법으로 배우지 않는다는 사실과, 심지어 같은 수업 안에서도 상이한 경험을 하게 된다는 사실에 우선 근거한다. 그러므로, 해당 작업을 시작하기 전 개별 교육 경험치에 대한 확인이 필요하다. 이는 각자가 이 작업에 대해 어디에서부터 어떤 식으로 시작할 수 있으며 어느 만큼 어떤 방향으로 나아갈 수 있는지를 알게 한다. 그리고 나아가, 자신이 받고 있는 교육의 어느 부분과 어떤 식으로 연결되는가를 상기하게 해 경험의 확장을 용이하게 한다.

연구자: 이걸 판화의 기초 작업이라고 할 수 있는데, 너희 미술 시간에 판화 파 봤지.

정지선: 아니요.

연구자: 판화 안 해봤어? 고무판 나무판 안 해 봤어?

정지선: 아, 실크스크린 해 봤어요.

연구자: 실크스크린 말고 이렇게 조각도로 파는 거는?

정지선: 아, 그건 안 해봤어요.

연구자: 안 해봤어? 너는 어떤 거 해봤어?

박가영: 중학교 때 고무판에 찼었어요.

연구자: 아 해봤어? 어땠어? 그거 했을 때?

박가영: (웃음) 재미 있었어요.

연구자: 아, 재미 있었어? (웃음) 네가 하면서 특징을 찾은 거나, 방법을 찾은 거나  
그런 거 혹시 없었어?

박가영: 너무 깊게 파면 안 된다는 거랑.

연구자: 깊게 파면 어떻게 됐어?

박가영: 구멍 뚫려요.

연구자: 그지 그지. 그리고?

박가영: 너무 빨리 빨리 하면 그 상태로 잘라진다고 해야 하나?

연구자: 응. 그지 맞아 맞아. 그 부분이 날아가 버리지. 그래서 나중에 찍을 때 그  
부분이 없어지는 거지.

박가영: 네.

연구자: 그런 특징들 맞아. 해 봤으니까 잘 아는 구나. 자, 내가 왜 이렇게 두 가지  
를 비교해서 얘기하는 줄 알겠지?

박가영: 네.

가영이는 자신이 중학교 때 경험했던 고무 판화 작업을 바탕으로 내가 수업 시작  
에 중점을 둔 설명을 쉽게 이해했다. 그러나 같은 고무판 작업을 지난 해에 해 보았던  
채희에게는 이것이 완전히 다른 방식의 경험이며 단순한 시행 착오 연습의 거듭된 과  
정으로 발전될 성질의 것이 아니었다. '기술 습득'을 중심으로 개인의 총체적 특성이 매  
우 상세하게 다루어지는 이후 과정은 개인의 '몸틀'과 '몸지각'이 전체 사고 구조와 삶  
의 방식과 어떻게 연결되어있는가를 보여준다.

연구자: (채희와 성연이를 돌아 보며) 너희는, 중학교 때 판화.

박채희: 저희 고1때 했어요.

연구자: 아, 고1때 했어?

박채희: 네.

연구자: 그때 뭐했어?

박채희: 이렇게 고무판에다가 자유롭게 했어요.

연구자: 응. 얼마 만한 거에 했어? 고무판?

박채희: A4 용지보다 조금 작은 거 같아요.

연구자: 응~ 그때 어땠어?

박채희: 아 하다가~ 그때 저 파다가~ 모양이 이상해져 가지고 그냥 그림을 줄였어요. (웃음)

연구자: (웃으며) 그림을 줄였어? 그림이 날라갔어?

박채희: 네.

연구자: 그래서 버렸어?

박채희: 아 근데 선생님이 새로 안 주신다고 그래서 뒤에다 땀어요.

연구자: 아, 뒤 판에다 땀어?

박채희: 네.

연구자: 크... 그런 방법도 있구나. 파다가 뚫리지 않았어?

박채희: 조금씩 (웃음) 조금씩 그래가지고. (웃음) 조금씩. 그래서 나중에 판이 작아졌어요.

연구자: 그랬어? (웃음) 고무판 하나 얼마씩 하디?

박채희: 얼마였지? 생각이 안 나네? 샀나? 주시지 않으셨어? (성연이 쳐다봄) 앤 기억이 없어요. 안 했거든요.

김성연: 전 미술시간에 그냥 놀았어요.

박채희: 자유.

김성연: 자유.

연구자: 자유? 오~

김성연: 미술에 관심 없어가지고.

대화를 통해 상기한 관화 수업은 그 전 해인 1학년 때의 이야기였지만 성연이는 여전히 학급에서 이루어지는 모든 수업에서 아무 말도 하지 않는다고 했다. 공방에서 성연이가 보여준 변화는 단지 미술 작업이 좋거나 자신에게 잘 맞는다는 이유로 일어난 것이 아님을 이 대화를 통해 알 수 있었다. 해당 수업에 대한 개인적 경험을 검토하는 것은 기술의 이해와 습득 차원에서의 확인만이 아니라, 개인이 이 작업을 비롯한 미적 경험, 교육 경험 안에서 관계 맺는 '방식'도 확인할 수 있게 한다.

연구자: 어~ 너 네가 하는 스타일은 잘 하잖아.

김성연: 몰라요.

연구자: (가영이를 보며) 저 성연이 언니가 작년부터 패턴을 개발한 게 있거든. (성연이 드로잉북을 가리키며) 그래서 사실은 저게 연구 노트야. 엄청 잘 했어. 나중에 언니한테 보여달라 그래. 자, 그래서, 너희가 지금 해 본 경험치들이 조금씩 다른데, 그걸 바탕으로. 사람이 사실은 자기가 안 거 해본 걸 바탕으로 거기서 좀 더 알아 갈 수가 있거든? 그러니까, 자기가 아는 만큼에서 또 시행착오 겪으면서 하면 되는데, 성연이랑 지선은 아예 안 해봤으면, 하면서 궁금하면 바로 바로 물어보면 돼. 알겠지? .....(중략)..... 자, 이제 너희가 연필로 먼저 스케치를 하고 지우개에다가 그리면 돼. 이게 성연이 스타일의 작업에도 잘 맞을 거라는 생각이 든 게, 패턴이 짜~악 반복돼서 찍힐 수 있잖아, 그래서 네가 그리는 그런 방식으로, 여기다가 그리는 거야.

김성연: 그럴 건데요.

연구자: 오, 그러니까. 성연이는 얼마든지.

기술과 표현 방식 상으로는 새로운 시도지만 표현 내용을 성연이의 '주제'를 근거로 발전시켜 하길 바라며 이야기하고 보니 굳이 말할 필요가 없었다. 성연이는 이미 자

신의 작업의 연장선상에서 이 새로운 시도를 구상하고 있었다. 수업 도입부 설명을 보지 않고 이날 유난히 책상에 자꾸 엎드리는 걸 보며 이 수업에 의욕이 없다고 생각한 것이 내 입장에서 판단이자 기우(杞憂)였다.

한편, 본격적으로 작업이 시작되자 이 수업 시작의 설명과 예시가 학습 주체 각자의 개별적 접근에 대해 어떤 식으로 기초의 역할을 하며 얼마나 다른 과정으로 이어지는가를 확인할 수 있었다. 이후의 개별적 작업은 어떤 면에서 교육주체들 간 '몸틀'과 '몸틀'의 만남, 나아가서는, 주체-되기의 '전투' 과정이라 할 수 있었다. 몸지각을 비롯한 사고와 운동 전반의 수동적인 상태에서 스스로 의미를 생산하고 실험하고 좌절하며 움직여가기 시작하는 과정은 때로 교육 주체들 간에 일어나는 치열한 싸움을 필요로 했다. 이럴 때 놓치지 말아야 할 것은 아무리 작은 기술의 습득 과정이라도 교육 목적과의 관계 하에 일어나야 한다는 사실을 잊지 않는 것이었다.



<사진 11> 박채희가 파낸 지우개 조각들

박채희: 아 애가 옆으로 들어가면 파는 줄 알았는데, 선생님처럼 옆에 뜯었거든요?

근데 폭 갈라졌어요.

연구자: 그러니까. 힘 조절을 하라는 거지.

박채희: 저 더 팔까요?

연구자: (놀라서) 아니, 너는, 다시 그려봐. 새로 그려 새로.

박채희: 새로 그릴 게 없어요. 두 개를 다 썼어요. 전 더 할 게 없어요. 어떡해요?

연구자: (새 지우개를 주면서) 자, 네가 이렇게 파서 없애는 거는 네가 봐도 이상하지 않냐?

박채희: 아니, 애가, 그렇게 안 할려 그랬는데 하자 마자 똑 찢리고 똑 찢리고.

연구자: 아니, 네가 자른 거지, 누가 잘랐어?

박채희: 그렇긴 한데, 제가 이거랑 똑같이 할라 그랬는데 이게 폭 들어갔어요. (지우개에 작은 그림을 그리고) 저 이 모양으로 할게요. 이 모양으로요.

연구자: (남은 지우개에 직접 칼로 파면서 보여 주며) 자, 채영아 봐라, 칼이, 네가 많이 넣으면, 칼이 깊이 들어가지.

박채희: (연구자가 하고 있는 것을 가리키며) 저 이렇게 넣었어요!

연구자: 네가 많이 넣어서 칼이 깊이 들어가지.

박채희: 네.

연구자: 네가 살살 넣으면 칼이 얇게 들어가지. 네 손으로, 네 힘으로 하는 거지, 딴 사람이 와서 네 손을 눌렀냐? (박채희 웃음) 아니지. 누가 와서 네 손을 이렇게 막 누른 게 아니잖아. 네가 조절할 수 있다는 거야. 알겠지. 이번에는 다르게 해보자. 해봐,

자신이 원하는 시각 표현을 하기 위해 필요한 기술을 습득하는 과정에서 일어나는 반복적인 '문제' 상황이 단지 그 기술을 익히지 못하는 문제가 아니라 그 개인이 몸주체로서 살아온 모든 방식과 사고하는 방식에 연결되어 있을 가능성을 질문할 필요가 있음을 채희의 작업 과정이 보여준다. 그것이 확인된다면, 이 과정에서의 아주 작은 변화라도 학습자가 주체로 성장하는 과정에 직접적인 토대로서 중요한 가치를 지니며 이를 위한 수고는 교육 과정의 필요한 요소가 된다. 즉, 하나의 작은 변화가 일어나는 데



에도 인내와 지속성, 과제의 목적을 상실하지 않는 집중력 등이 필요하며 이것은 학습자와 교사 상호주체 간에 모두 요청된다.

박채희: 저 이제 팔게요.

연구자: 아 잠깐만 기다려 봐.

박채희: 저 가장자리부터 파고 있을게요.

연구자: 아 잠깐만! 왜 이렇게 파냐고! 이걸 쥐어 뜯은 거지!

박채희: (억울한 듯이) 저 이거 긁었어요!

연구자: 왜 이걸 긁냐고! 내가 긁었냐고! 어? 자, 봐봐? 아까 나뭇잎 어디 갔어? (처음 예시작을 찾으며) 자 옆으로 (파는 걸 보여주며) 이렇게에!

박채희: 아아~! 아 이제 알았다.

연구자: 알았어, 이제?

박채희: 예.

연구자: 그럼 있잖아. 이걸 하려면 네가 [지우개에 그린 이미지가] 작아서 어렵잖아, (주변 여백을 크게 파 내면서 보여 줌) 그러니까, 우선 여기까지 이렇게.

박채희: 오호~~!

연구자: 봐, 내 칼 끝까지 안 들어가지.

박채희: (신나게) 네.

연구자: 자, 여기까지만 넣고 (칼 넣으며)

박채희: 똑같은 양만كم요?

연구자: 그렇지 그렇지. 완전히 비슷하긴 어렵지만, 이만큼만 옆으로 이렇게 파내는 거야. 이제 할 수 있겠어?

박채희: 네.

연구자: 가장자리를 파낸 다음에, 가운데를. 이렇게 파내면 되는 거지. 여기를 채울

거잖아. (박채희: 네.) 그러니까 여기를 선 대로. 채울 거니까, 천천히 해 천천히.

체득의 과정에서 쓰일 수 있는 주된 방법 중 하나가 교수자의 시연과 학습자의 작업 실행의 '차이'를 통한 비교인데, 이 비교는 눈으로 봄으로써 주로 일어나지만, 결국 몸으로 행하면서 비교의 순환이 성립되므로 그 순환은 반복되면서도 점차, 주로 미세하게 다른 지평으로 이동한다. '차이에 대한 지각'은 사실 그 대상과 주제에 대해 지속적인 관찰과 경험, 그에 대한 사고의 순환이 이어지면서 발달되는 것이므로 초보자와 전문가 사이에 반드시 그 차이가 존재할 수밖에 없다. 하지만, 학습이 일어나는 근거도 그 차이에 따라 일어나는 것이며 그 차이 덕분에 학습이 가능해지는 것이다. 한편, 이 차이에 대한 지각은 우선적으로 집중과 반복의 과정을 실질적으로 요하는데 채희의 큰 어려움 중 하나가 집중력의 부족이었으므로 집중을 전제로 가능해지는 반복이 거의 불가능한 상태였다.

연구자: (지우개에서 채희가 뜯어낸 부분을 가리키며) 아니. 네가 이걸 뜯어 냈잖아. 근데 아까 하기 전에 순서, (칼 끝을 지우개에 넣으며) 선을 먼저 넣었지. (네.) 옆에서 이렇게 들어 갔지. (네.) 너는 이걸 이렇게 파냈지. (네.) 왜 파 내냐고. 이거랑 이거랑 차이가 뭘 거 같애.

박채희: (자신 없이 웃으며) 음, 음. 모양.

연구자: 오케이. 무슨 모양.

박채희: 애는 뭔가 매끈하고, 애는 그렇지 않아요.

연구자: 애는 결과지. (예.) 그건 결과지. (예.) 어떤 방법상의 차이가 있었길래 그런 결과가 나온 것 같애?

박채희: 애는 옆에서 이렇게 했고, 애도 옆에서 이렇게.

연구자: 그지, 옆에서 이렇게 했지. 근데 차이가 왜 나는 것 같애? 자, 봐라, 다시

한 번 차이를 봐라, 너 방금 했잖아? 수녀님이 하는 거랑 차이를 봐봐?  
여기까지, 먼저 손을 넣었지. (네.) 그 다음 내가 뜯어내는 게 아니라, 옆에  
서 (칼질 하며) 베어 냈지.

박채희: 네. (알겠다는 듯이) 아아~

연구자: 그러면 애를 네가, 칼을 기울이는 걸 보면, 이렇게 기울이잖아. 왜 빙산 있  
지 (강조 하며) 빙,산. 이렇게. (예.) 여기가 이렇게 밑에가 더 넓으면 튼튼  
하지. 그렇게 하기 위해서 이렇게 기울이는 거 거든? 밑이 더 튼튼하게?  
그러니까 네가 이렇게 더 기울어지게 하고, 옆을 자르는 걸 해봐.

박채희: 네. (채희가 다시 해보고 보여 줌)

연구자: 있잖아, 네가 이걸 파낼 때 (지우개에 그린 그림 주변의 조각들을 가리키  
며) 이렇게 [칼을]들잖아, 들지 말고, 네가 정확하게 만약에 여기까지 이  
렇게 했다. 그러면, 애를 이렇게 넣어서, 들다 보면 이렇게 떨어질, 파질  
수가 있어. 그러지 않게 하려면.

차이에 대한 지각이 채득의 전제 조건이 되는 방식에서 '지각'이 섬세하게 일어나  
지 않자 그 과정을 인위적으로 점점 더 쪼개어 작은 단위로 설명할 수밖에 없었는데  
단답식으로 짧게 오가는 확인이 주를 이루는 것을 볼 수 있다. 그러나 지각 과정이 사  
고 과정과 바로 이어진다는 사실에 준하면 이렇게 짧은 단답형 문답은 점점 더 스스로  
생각할 여지를 허용하지 않는다는 점에서 좋은 교육 방식이라 할 수 없다. 교수자로서  
채희의 학습을 위해 더 필요했던 인내의 부족이라고도 볼 수 있다.

채희가 작업의 원리를 이해하지 못하고 제작 원리와 표현의 관계에 대해 집중하는  
것을 어려워하는 것은 평소 다른 영역의 과목이나 일상 생활 속에서 자주 확인되는 현  
상이었다. 그러나 스스로 그 점에 대해 불편함이나 문제 의식을 느끼지 못하고 대충 하  
거나 피하는 방법 등으로 상황을 넘겨 온 것이 그 어려움을 지속되게 했다. 이는 주체-  
되기에 가장 반대로 작용하는 힘인 '수동성'의 표현이라 할 수 있다. 채희의 이런 특징

은 학교 내에서 '착실하고 순응적인 아이, 착한 아이'의 군에 포함되어 스스로에게도, 다른 이들 안에서도 문제가 되지 않아 발전을 위해 도전을 받을 가능성이 없었다. 이 수업만이 아니라 공방에서 이루어진 다른 수업 동안에도 채희와의 학습 과정에서 계속 중점을 두었던 것이 이 지점이었으며, 작업의 기술적인 면과 그 원리의 관계, 이 작업의 목적과 행위들 간의 관계를 연결하는 사고 작업이 병행되고 반복되었다.

연구자: (채희가 다시 지우개를 파다가 가운데 스케치한 그림까지 없앤 것을 보고)

아..... 꽃을 다 날려버린 건가요?

박채희: 네. 그래서 그냥 다 팔려고요. 매끈하게.

연구자: 이게, 여기는 이렇게 화산처럼 할 필요가 없는 게, 이걸 파는 목적이 뭐야.

박채희: 모양을 찍어내기 위해서.

연구자: 찍어내기 위해서지. 찍는 거는 어떤 원리로 찍혀?

박채희: 돌출. 음각.

연구자: 돌출이지. 다시 말하면 양각과 음각이잖아. 그러면, 찍히는 정도의 차이만 있으면 되지 여기 덩어리가 다 날라가야 될 필요가 있어?

박채희: 저 여기 하트를 엄청 강조하고 싶었어요.

연구자: 어, 그래, 네 마음의 강조는 알겠는데, 이게 만약에 조각이면은 네가 지금 한 것처럼 이렇게 해야 되는 게 맞거든? 왜냐하면 하트 덩어리가 떨어져 나와야 되니까. 근데 애는 덩어리가 아니라 네 말 대로 음각과 양각만 가지고 찍는 거잖아. 그래서 이 정도만 높이 차이가 있어도 나오는 거지, 그렇지. 그러니까, 애를 다 날리지 않아도, 애가 여기까지 더 올라와 있어도 되겠지.

박채희: 전 그냥 매끈하게 애를 팔게요. 애가 좀 모양이 이상해서.

연구자: 그러니까, 뭘 파고, 뭘 어떻게 파고 싶어?

박채희: 이 옆에, 매끈하게.

연구자: 매끈하게 파는 게

박채희: 파다 뚫릴 거 같죠.

연구자: 파다 뚫리지요. 너가 이것을 이렇게 옆면을 뜯어냈기 때문에 이렇게 부러지게 된 거잖아. (네.) 근데 애는, 찍히는 애가 중요한 거지.

채희가 지우개를 파내는 방법과 판화로 찍어내는 목적 사이에 갖는 연결이 희미한 상태가 지속됐는데, 그러한 가운데 지우개를 잘라 내다 보니, '찍는' 목적은 사라지고 '모양을 매끈하게 다듬어야겠다'는 생각으로 텅어리의 기반을 계속 잘라내고 있었다. 수업 초반 고1 미술 수업에서 했던 판화 작업에서도 '판을 파다가 날려버려서 전체 판이 작아지고 결국은 뒤집어서 폼다'는 경험 회상과 같은 방식의 반복이었는데, 이렇게 목적과 행위 간의 연결이 희미하거나 점차 목적을 잊고 사라져 외양을 다듬는 데에 치중하게 되는 사고방식은 사실 채희에게만 해당되는 것이 아니라 많은 학생들에게 발견되는 특징이다. 학습의 전반적 과정에서 학습 행위와 그 목적 간의 자각이 필요 없이 단순 반복 과정처럼 수행하는 생활 안에서 이러한 사고 방식이 강화된다는 점에서, 이 미술 작업의 기술 체득의 과정에서 일어나는 갈등의 지속적 반복은 새로운 사고 훈련으로서 의미도 갖게 된다. 그래서 이 작은 지우개와 칼을 가지고 하는 작업에서 오히려 주된 훈련은 새로운 방식으로 생각하기 위한 보이지 않는 싸움에 있다.

또한, 이러한 사고 방식이 도전 받지 않았을 때 굳어지기 쉬운 속성이 '피상성'이다. '겉으로 매끈하게'하는 것으로 어느덧 칼질 목적의 바뀐 채희의 작업 과정은 결국 판화가 찍혀야 할 윗부분, 이 작업을 시작하고 진행한 이유인 윗부분을 받치는 아랫단을 다 깎아 부러지게 만드는 실패의 반복으로 이어졌다. 목적을 잃지 않고 그것이 도달되지 않았을 때 계속 노력하는 데에는 '깨어있음'이 전제되어야 한다. 피상성은 이러한 주체적 과정이 생략되거나 약화됨과 동시에 결과만을 중시할 때 발생하는 '합리화'의 다른 이름이며, 주체인 학습자의 능동성이 학습의 핵심에서 생략된 '결과 중심의 교육'에서 발생하는 결과의 특성이 아닌가 생각해볼 만하다.

한편으로, 채희의 작업에 이와 짝을 이루며 등장하는 것이 채희의 '실수와 실패의 가치'에 대한 의미 부여였다. 그것이 유난히 같은 실수를 반복하는 채희를 좌절하거나 지치지 않게 하면서 다른 친구들에게도 포기하지 말라는 메시지를 주었지만, 사실은 근본적인 문제를 짚고 노력해야 하는 자리를 덮어 회피하게 하는 역할도 했다. 이것은 채희 자신이 '실패에도 불구하고 계속 하는 노력'으로 인식하는 시도들에 대한 인정과 공감, 그리고 거기에서 계속 고착되려 하는 사고와 행동 방식을 넘어서도록 자극하는 두 가지 방향의 노력을 필요로 했다. '실패에서의 배움'이 실패에 대한 의미 부여가 아닌 진짜 배움이 되는 데에는 '몸주체'로서 깨어있는 학습이 일어나야 한다는 것을 의미한다.

박채희: (김성연을 향해) 야, 너 나뭇에 네가 성장한 거야~ 한 번 배웠잖아. 내가 망해 줘 가지고. 나처럼 그렇게 안 파면 된다는 소리야, 한 마디로.

연구자: 아니야, 각자가 겪는 시행착오가 다 달라. (김성연 작업을 가지고 예를 보여주다가) 여기 이제 가장자리 있지. 이거 한 번 해봐. 너 잘 하고 있어. ....(중략)..... 잘 했네~ 자, 봐봐. 네가 지금 칼집을 넣었잖아, 그 상태에서 할 일은, 너 여기까지 칼집 들어간 거 보이지. 여기서, (김성연 힘 없이 옆드림) 너 반 넘게 했어. 봐봐.

김성연: (옆드린 채로) 따른 애들은 여러 개 하는데.

연구자: 개수가 중요한 게 아니야.

박채희: 야, 나 망친 거 이제 손봐주기로 했어.

연구자: 응. 그것 봐. 다시 자기가 한 걸 수습할 수 있는, 채희는 지금 그런 단계를 하고 있잖아? 실수에서 배우는 게 빠른 것 같애.

한편, 채희가 자신의 실패의 가치를 유난히 항변하는 대상인 친구 성연이가 정작 이 작업의 기술 체득 과정에서 반복하며 싸워야 했던 것이 '좌절'하고 싶은 욕구와 습

관이었다. 뒤에 다시 등장하지만 좌절의 습관은 성연이의 몸에 오랫동안 배어 있던 것으로 '망했다'는 말과 책상에 붙듯이 엎드려버리는 행동으로 자주 나타났다. 성연이의 입장에서는 '망했다'를 입 밖으로 꺼내고도 엎드렸다가 다시 일어나 작업을 계속 하는 때 순간이 자신과의 싸움이였다. 몸틀에 배어 있는 습관은 성연이의 자아상(自我像)을 형성하고 있었던 만큼 이 싸움 역시 반복과 일관된 지속이 필요했다.



<사진 12> 지우개 판화를 칼로 파고 있는 김성연

김성연: 저 망한 거 같아요.

연구자: 왜.

김성연: (자기가 칼로 파내고 있는 패턴을 가리키며) 이거 너무 어려워서.

연구자: (가까이 가서 보고) 오오~ 이거 좋다. 너 한 우물 판 보람이 있다.

박채희: 저도 지우개 한 우물만 봤는데.

(모두 폭소)

연구자: (성연이에게) 그러면, 너무 깊이 파지 말고.

김성연: [무늬가] 다 연결돼 있어 가지고.

연구자: 어, 다 연결돼 있으니까, (칼로 파서 보여주면서) 이렇게 파지 말고 네가 찍을 부분을 이쪽으로 가려주면서 이렇게 파야 돼. 그러니까, 찍을 부분에 이렇게 칼을 기울이면서 파줘. 이렇게 팔 때, 수직으로 파는 게 아니라,

희영이도 봐라. 칼을 팔 때 칼을 수직으로 넣는 게 아니라, (칼을 기울여 보여주면서) 애가 든든하게 지지대가 있고, 빙하처럼. 빙하처럼 애를 약간 바깥으로 파는 거야 이렇게.

김성연: 아, 간단하게 할 켠.

박채희: 간단하게 해~

연구자: 야, 너 잘 했어. 네가 이렇게 하기를 바랬어. 자, 여기 봐. (칼질을 해서 보여주며) 자, 여기도?

김성연: 너무 어려워요.

연구자: 이렇게 해서, 칼을 이쪽으로 기울이지. 그 다음에 애를, 애도 이렇게 기울이지. 칼 쓰는 거는 처음부터 잘 되지 않아. 연필로 그림 그리는 것도 마찬가지야. (성연이 드로잉북의 패턴들을 가리키며) 너 이거 그릴 때 처음보다 섬세해지는 데 시간이 걸렸지. (김성연 끄덕임)

.....(중략).....

연구자: (옆드리는 김성연에게) 너 포기하지 마, 수녀님 너 이제 포기하는 거 가만히 안 둘 꺼야. 충분히 할 수 있는데 못 해요, 안 해요, 망쳤어요, 이러기에는,

박채희: 나처럼 계속해~

연구자: 그래. 네가 너무 잘 해. 잘 할 수 있어. 봐, 채희 포기 안 하고, 부서질 것 같은데 계속 잘 하잖아. (웃음)

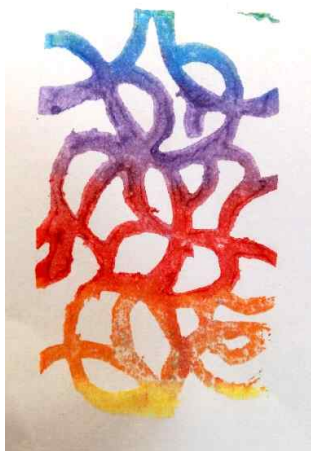
박채희: 안 부서졌는데 왜 그러세요~!

김성연: 채희는 원래 잘 하고 쉬운 거잖아요.

박채희: 야, 이게 어떻게 쉬워, 이게 예술적 감각이 없으면 못 하는 거야!

연구자: 그래, 채희도 나름 어려워. (김성연에게) 자, 우리 의욕을 북돋우기 위해서 우선 한 번 종이에 찍어보자.





<사진 13> 김성연의 지우개 판화 첫 번째

잉크를 문혀 찍어내는 첫 번째 시도를 성연이는 매우 신중하게 수행했다. 그리고 판화의 특성상 한 번에 새로 드러나는 자신의 작품을 보고 기쁨과 뿌듯함을 감추지 못했다. 나의 탄성에 본인도 고개를 끄덕이며 “음, 마음에 들어요. 괜찮은데.” 하며 내 드로잉북에도 찍어 달라는 청에 흔쾌히 응했다.

성연이가 공방에 왔던 초기에 다양한 수업을 따라갈 수 있는 에너지가 없을 때 시작했던 ‘따라 그리기’가 이제는 다양한 작업의 방식과 재료에 자신의 그리기 패턴을 적용하면서 독창적인 영역이 되어 가고 있었다. 이 다양한 패턴들은 성연이의 ‘움직임’이자 ‘목소리’였다. 성연이는 외적으로는 매우 천천히 움직이고 자주 멈추려는 듯 보였지만 자기만의 작업 방식으로 표현되는 내적인 발전, 지속적인 움직임은 멈추지 않는 것임을 보여주었다.

이와 같이 미술 수업의 전반에 걸친 시각·조형 작업의 진행에서 개인의 특성에 따라 일어나는 기술과 기초 언어의 체득 과정은 단순히 기술 익힘 문제에 그치지 않는다. 그것은 몸틀 차원에서의 존재론적 변화에 해당되는 진지하고 지속적인 작업임을 채희와 성연이의 작업 과정이 상기시킨다.

## 2) 구조를 보는 눈: “어떻게 이어져 있냐구요?”

미술교육에서 ‘창의력’이 실지로 발휘되는 방식을 면밀히 분석해 보면, 창의적 작업이라는 것은 ‘무에서 유를’ 만들어내는 것이라는 식의 발상은 허상임을 알 수 있다. 오히려 지각 경험을 분석하고 그 구조의 방식을 파악하고 해체, 재조합해 다시 그 구조를 구성하는 요소들과 연결을 자신만의 방식으로 해나갈 수 있는 능력이 성장되는 가운데 창의성이 발휘되는 것임을 알 수 있다. 구조를 보기 위해서 반드시 필요한 것이 ‘분석적 사고’ 능력인데 이는 비판적 사고를 포함한 고등사고능력의 속성에 해당된다(김영정, 2002; 2005a; 2005b).

미술교육에서 길러지는 창의적 사고능력 및 비판적 사고능력은 미술 작업에만 필요하거나 해당되는 것이 아닌 삶을 주체로 살아가는 데에 반드시 필요한 능력이다. 미술교육의 과정을 통해 길러지는 이 능력은 사고의 ‘방식’에 해당되므로 구체적인 상황에 따라 필요한 방법으로 발휘된다. 시각, 조형 작업의 ‘구조를 보는 눈’은 삶의 구조를 보게 하고 능동적으로 살아가는 주체로서의 기본 태도를 갖는 데 도움을 준다.

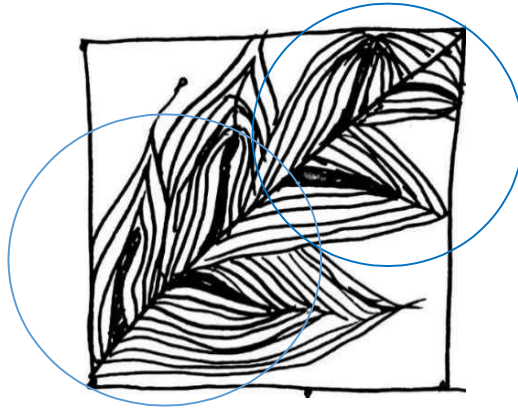
앞서 III장에서는 다영이가 조형적 구조를 파악하고 응용해 나가는 과정이 다른 양식의 미술 작업과 사고방식 일반에 어떠한 영향을 미치는가를 확인하는 과정에서 ‘젠텁글’을 소재로 한 수업을 기술했다. 여기에서는 미술 교육 과정을 통해 구조를 보는 눈이 발달되는 방식과 그 중요성을 살펴보기 위해 동일한 수업들에서 여러 학생들의 작업이 진행되는 과정을 분석해본다.

이 과정에서 더불어 주목할 것은 조형을 구조적으로 보는 과정에 매개가 되는 말 언어의 사용이다. 앞서 제II장의 말과 글 언어의 고찰 부분에서 언어의 구조가 조형 언어의 구조를 분석하고 이해하며 자신의 작업을 위해 창의적으로 재조합하는 방식을 돕는다는 점을 고찰한 바 있다. 조형적 분석 과정의 말 언어 사용은 외적 결과로 조형 작품과 시각 작품을 보는 것이 아니라 그것을 구성하는 구조를 보도록 하여 자연스럽게 과정에 섬세하게 개여 있게 하고 감상과 창작 과정을 주체적으로 이행하게 한다. 수업을 시작하자 아이들은 마음에 드는 예시작을 집어 들고 버릇처럼 따라 그리려 했다.

연구자: 애들아, 보고 바로 달려들어서 그리지 말고.

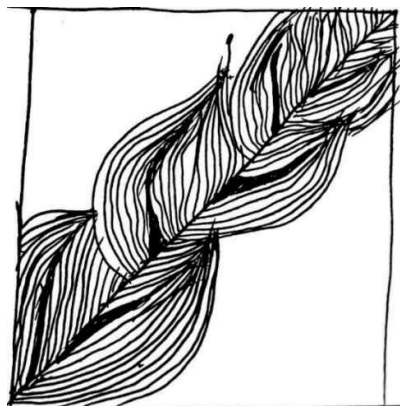
이수명: 네. 그래서 망했어요. (아이들 웃음)

연구자: 그래. 그러니까. (웃음) 자, 저번 주 다영이가 깃털 그리다가 한 번 망했었지. 근데 한 번 틀렸던 데서 제일 많이 배워. 다영이가 그걸 보여 줬잖아. 두 번째 그릴 때랑 어떤 차이가 있었지?



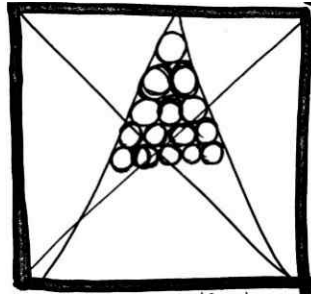
<그림 14> 정다영의 첫 번째 깃털 그림 (파란 원은 연구자의 표시)

정다영: 처음엔 모양만 보고 따라 그리는데 급해서 산처럼 쌓아서 그렸는데, 그 다음에 그림의 뜻을 알고 그 특징을 따라서 그렸더니 깃털의 가벼운 느낌을 그릴 수 있었어요.



<그림 15> 정다영의 두 번째 깃털 그림

연구자: 그래. 그 특징을 잘 찾아서 그렸을 때 저번 주에 우리 모두가 감탄을 했지? 자, 수명이가 지금 보자마자 했다가 망했다고 한 이유는 뭐지?



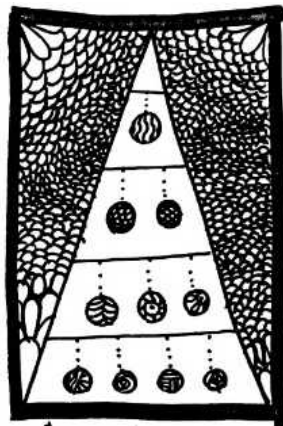
<그림 16> 이수명의 탱글 작업1

이수명: (저번 주에 그렸던 그림을 보여 주면서) 한 번 보고, 아 저렇구나 하고 했는데, 원래 [원형들 사이에] 간격이 있는데, 한 번 보고 돌아서서 간격을 까먹은 거예요. 그래서.

연구자: 그래서 어떻게 했어?

이수명: 간격을 맞췄어요.

연구자: 어떻게 맞췄어?



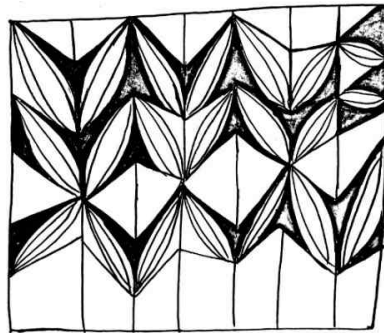
<그림 17> 이수명의 탱글 작업2

이수명: 자세히 보니까, (삼각형 가운데 원형 장식들을 가리키며) 가운데 이게 달려

있더라구요. 작대기가 달려 있고 공이 달려 있더라구요. 저는 한 번 그냥 슬쩍 보고, 이렇게 다 연결된 거구나 했는데, 이게 중간에 있어 가지고 그려준 다음에 그렸어요.

연구자: 그래 맞아. 그냥 딱 보고 내가 아는 거구나 하고 바로 그리면 망하지. (웃음) 이게 너희가 인상으로 보고 하는 게 아니라, 선이랑, 아까 수명이가 거리, 간격 얘기 했잖아. 간격은 두 개의 요소 사이에 있는 거리잖아. 그런 걸 너희가 깊이 관찰하는 과정을 하면서 해야 알 수 있을 거야. 복잡할수록.

공방에 놓여 있던 여러 가지 기물 중 크리스마스 장식 역할을 하는 조형물이 눈에 들어온다고 수명이가 이야기했었다. 나름 눈 여겨 보고 있던 것을 그리기 시작했음에도 수명이의 첫 번째 그림은 '인상'을 옮겨 그리는 것이 실제 '보고 있다고 믿는' 것을 그리는 것과 얼마나 거리가 있는가를 보여주었다. 첫 번째 그림에서 삼각형의 안쪽에 원형들이 짝 차게 모여 있는 것은 실제 조형물의 생김이나 수명이가 그리고자 한 의도와 거리가 멀었는데, 수명이가 그림으로 옮긴 것은 '삼각형 안에 동그라미가 많다'는 인상이지 그 자체를 조형적으로 관찰하고 분석하지는 않은 것이었다. 시각, 조형의 표현 과정에는 그에 맞는 조형적 관찰과 분석 방법이 필요함(Edwards, 1979)을 수명이가 두 개의 작업을 통해 보여주고 있었다.



<그림 18> 최민아의 탕글 작업1

민아는 학교 미술반에서 활동할 만큼 조형적 형태감과 표현력이 기본적으로 뛰어난데 첫 번째 작업으로 선택한 탱글 패턴에서 오른쪽 부분으로 갈수록 모양이 어그러지는 것을 보고 스스로 당황하고 있었다.

최민아: 저는 처음에 어떤 종이가 접혀서, 아코디언처럼 이렇게 딱 접히는 구조라고 봤는데, 웬지 이렇게 보니까, 이렇게 접힌 게 아니라, 이렇게 접혔다고 봐야 되나? 완벽히 접히는 구조가 아니라 일그러져서 접히는 구조 있잖아요? 그렇게 보여서. 여기까지는 이걸 따라 했어요. 여기까지는. 그러다가 계속 옆으로 이었는데 잇고 여기는 반전시켰거든요 여기 아랫부분을. 이렇게 보니까 또 접히는 구조가 아닌 것 같아요. 그래서 약간. 여기를 잡고 뜯어낸 느낌?

연구자: 음..... 열심히 잘 봤네. 근데 이걸 관찰해서 하라고 했을 때, 수녀님이 이게 뭘로 이루어져 있다고 했어?

최민아: 선, 면, 점.

연구자: 그지. 근데 넌 지금 아코디언, 구겨짐, 뒤틀림, 그런 걸로 봤지. 그건 점, 선, 면으로 본 게 아니지.

최민아: 음..... (고개를 끄덕임)

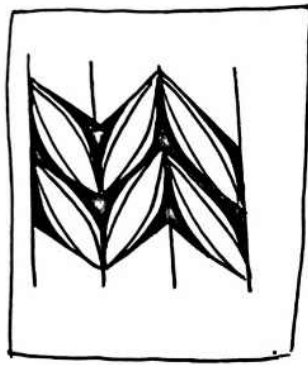
연구자: 근데 내가 이걸로, 점, 선, 면으로 보라고 한 이유는, 네가 모양으로 이름을 붙이면 그 이름을 따라 그리게 되잖아. 그치. 그랬더니, 그리다 보니까 뒤틀린 것 같아서 그리다가 반전을 해서 그리다가 보니까 또 아코디언이 아니야. 그렇지.

최민아: (웃음) 네.

연구자: 그래서 이름을 붙이는 건 나중에 하는 거고, 우선 네가 조형적으로 이걸 파악 하는 게 우선인 거야. 파악 하는 거. 파악하려면, 수학은 수학의 요소로 파악해야 되지만, 국어는 국어의 요소로 파악해야 되잖아, 이거는 조형

적인 패턴이기 때문에 이걸 이루는 요소들로 파악해야 되지. 만약에 여기에 색깔이 들어갔으면 색깔도 파악하는 요소로 들어가야 되는 거고. 네가 이걸 파악하는 요소를 점, 선, 면만 가지고 다시 해볼래?

‘아코디언’ 모양으로 인식을 하고 이름을 붙이자 왼편에서 오른 편으로 아코디언이 접혀 가듯이 그림을 그리게 된 민아는 자신이 그린 과정에서 조형의 기본 요소로 인식하지 않았던 것을 돌아봤다. 그리고 다시 한 번 점, 선, 면과 그 연결의 방식으로 같은 그림을 보자는 제안에 따라 관찰의 과정부터 다시 시도했다. 민아에게는 이렇게 새로운 방식으로 분석하는 것만이 아니라 그림을 그린 후 말로 표현해보는 시도가 더 큰 작업이었다. 평상시 차분하고 과묵한 편인 민아로서는 이날 굉장히 많은 말을 빠른 속도로 주고받은 것인데다가, 분석적으로 생각하고 그 과정을 말 하도록 요구받는 것이 대단한 에너지가 쓰이는 일이었다.



<그림 19> 최민아의 탱글 작업2

최민아: 여기에 있는 네 가지 선을 기준으로.

연구자: 네 개의, 어떤 선이야?

최민아: 네 개의 평행선을 기준으로, 그 평행선들을 잇는 또 다른 평행선들이 사선으로 이어졌어요.

연구자: 어떻게 이어져 있어?

최민아: (웃으며) 어, (생각하다가) 어떻게 이어져 있냐구요?

연구자: 응. 어떻게 이어져 있어?

최민아: 음. 그러니까, 이 두 선 사이에 사선으로 그어진 세 개의 평행선들이 한 선에서 만나는 세 점에서 다시 사선을 그리고 그 다음에 또 만나는 점을 기준으로 평행한 사선이 계속 그려졌어요.

연구자: 그렇지. 맞아 정확하게 얘기했네. 네가 지금 점, 선, 면만 가지고 얘기했지. 평행, 평행도 각도지? 이런 요소들로 잘 얘기 했어. 그 다음에는?

최민아: 그 다음에는 여기 선에서 만나는 점과, 여기에서 만나는 점을 한 기준으로 가지고,

연구자: 응. 첫 번째 선에서 만나는 점과,

최민아: 두 번째 선에서 만나는 점을, 아치? 아치형으로 이어졌어요. 두 번

연구자: 두 개의 아치.

최민아: 두 개.

연구자: 아치도 그렇게 각이 큰 건 아니다 그지? 이어주고?

최민아: 이어주고. 다시 이 점에서 애와 반전되는 또 다른 선을 이어줬어요.

조형적 요소들과 그 관계만을 가지고 이야기한다는 것은 엄청난 집중력과 선택을 요구했다. 말로 표현하면서 자신이 그렸던 과정을 조형 요소로만 기억하고 그 언어들에 한정해서 말 하는 과정은 더 이상 직접적인 시각적 매개 없이 머릿속으로만 그려보고 조합, 해체, 재조합 하는 사고 능력을 필요로 했다.

연구자: 그래 이어줬는데, 대칭이 되게 이어 준 거지? 그렇게 설명을 해 나가면서 그 다음에 더해지는 것도 정확하게 파악이 되잖아. 순서대로, 여기에서 정확하게 파악되고 나면은, 복잡해져도, 여기까지 파악된 거에 더해지는 특



징인 거지. 그 다음에 여기에 색깔이 칠해지더라도 정확하게 파악이 된 상태에서 어떤 부분에 생긴 변화인 거지. 그리고 이렇게 되면 네가 여기까지 조형적으로 다 파악하고 있기 때문에 이게 아무리 무한 반복이 되더라도 그 방식을 알아볼 수 있고, 얼마든지 네 걸로 응용할 수 있는 거지.

최민아: 음..... 그런 거군요.

연구자: 근데 네가 이걸 아코디언, 이런 식으로 생각 하면은, 그것에 따라갈 수밖에 없는 거야. 이것에서의 특징을 찾아내지도 못하고 하다가 꼬이고 어려울 수 있는 거지. 그러니까 네 걸로 파악한다는 거는 굉장히 중요해, 그래서. 네가 여기에서 혼란이 되면, 수학, 과학, 국어, 다 그거에 맞는 요소가 뭔지를 보고 그걸로 파악하는 힘을 기를 수가 있게 되거든. 그래서 여기에 해당되는 요소로 보라고 하는 거야.

각자가 관찰하고 분석한 뒤 작업한 방식을 서로에게 설명해 보고 들어보고 나서는 그것이 서로의 머릿속에 그려지는지, 그 말을 듣고 그려볼 수 있겠는지를 이야기 나누었다. 조형 요소와 연결 구조라는 보편적 언어를 가지고 말 하는 것이기 때문에 들었을 때에도 어느 만큼 이해가 가능해야 한다는 데에 다들 의견이 모였다. 이렇게 연습한 것을 바탕으로 아이들은 각자 자기만의 패턴을 개발하고 그것을 구성하는 데에 사용한 조형 요소들과 연결 방식을 서로에게 이야기해주었다. 그리고 자기의 패턴들을 섞어 보거나 친구들이 설명하고 보여준 패턴들과 함께 잇거나 섞어서 그려 조형의 요소들을 체계적이면서도 자유롭게 사용하여 창작하는 연습을 해 나갔다.

이렇게 작업을 하는 과정에서 일어나는 사고 능력의 성장은 전체 작업을 마치고 과정과 결과를 돌아볼 때 그것을 말이나 글로 표현하고 나누는 과정에서 한 단계 더 나아갈 수 있게 된다.

아이들: 차분히 천천히 해야 한다는 게 힘들어요.

이수명: 천천히 하는 게요. 전 뭘 반복적으로 하면 날개 죽지가 간지럽거든요. 계속 날개 죽지가 간지러워서 혼났어요.

박채영: 딱 봤을 때 막연했는데 그러 나가다 보니까 보기도 쉬웠던 것 같아요. 처음 봤을 때는 아, 어떻게 했다가 **하나하나 뜯어보다 보니까 아, 여기에서 시작하는구나가 보여서요.**

정다영: 전 채영이랑 반대로 처음에 보기에 쉬웠는데 하니까 어려웠어요. 뒤에 까 망한 것처럼 그림에서 표현하고 싶은 걸 찾는 것도 어려웠고, **어디에서 시작해서 어떻게 퍼져 나가는지 특징 잡는 것도 헛갈리고 했어요.**

연구자: 그래. 아까 채희가 진짜 중요한 얘기 했잖아. 조형적으로 분석해서, 시작점 보고 어디에서부터 시작 되는지, 그렇게 분석하면서 해 보는 거야. 애들아, 천천히 해야 돼. 알았지? 이걸 많이 하려는 게 아니라 천천히 하려고 하는 거야. 그리고 지금 다영이가 물어봐 줬는데, 이 중에는 순서를 보여주는 것만이 아니라 응용한 예시들도 나와 있어. 너희가 오늘 이미 응용한 것들이 있잖아. 기본 구조를 잘 분석하면 얼마든지 응용할 수 있다는 뜻이야.

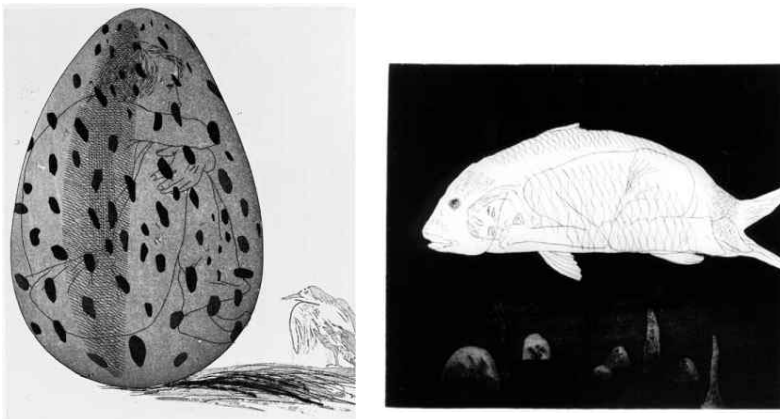
이 과정을 통해 '구조를 본다'는 것은 무엇보다 차분히, 천천히, 과정에 집중하는 능력을 길러야 할 필요가 요청되는 일임이 확인됐다. 수명이가 "날갯죽지가 가려워서 혼났다"고 할 만큼 작업 과정에서의 몰두에 대단한 에너지가 필요하며 그것을 말로 표현한다는 것 자체가 '과정의 중요성'을 의미함을 아이들은 깨달았다. 이 작업은 이후 아이들의 사고방식, 작업과 행동 방식에 크고 작게 영향을 미쳤다. 자신의 시행착오 과정을 정확하게 표현하고 그것을 어떻게 변화시켰는지를 설명하던 다영이는 이후 '구조를 보는 것'의 필요성을 다른 방식의 작업에서도 발견했고, 자신이 일상에서 겪는 사건에 대해서도 보다 찬찬히, 분석하며 보려는 것을 알 수 있었다. 그것은 다영이의 행동을 보다 신중하게 만들었고, 즉각적이고 즉흥적인 반응이 아닌 사태에 대한 관찰과 인식, 결정과 행동의 과정을 스스로 이행하며 인식하게 했다.

한편으로 그것은 작업의 과정에서 다영이가 발견한 '즐거움' 때문이었는데, 시행착오를 거치며 새로워지는 조형 구성의 원리, 구조의 파악과 응용이 주는 즐거움을 스스로 경험하며 다른 영역으로의 '전이'가 일어난 예라 볼 수 있다. 다시 말해, 미술 작업이 갖는 능동적 특징이 새로운 사고방식의 형성과 어떻게 관련이 있는가, 조형의 구조 분석과 고등 사고 발달이 어떻게 연결되어 있는가의 한 고리를 확인할 수 있다.

### 3) 상징과 은유: “그걸 강조하고 싶었어요.”

문화 전반으로 볼 때 시각·조형 언어가 가진 고유한 힘인 상징과 은유의 가능성이 극대화되어 발휘되는 지점들이 가장 잘 발견되는 영역 중 하나가 문학과 미술의 만남이다. 각자의 고유한 언어 방식을 더욱 대비시키면서도 상보적 관계를 맺는 작품들이 역사적으로 수없이 많았는데, 특히 '그림형제' 이야기의 상징성은 수많은 작가들이 영화, 미술 등의 다른 이야기 방식을 통해 해석하고 표현하는 가운데 주목을 받아 왔고 공방의 학생들에게도 매우 흥미로운 요소들을 제공했다.

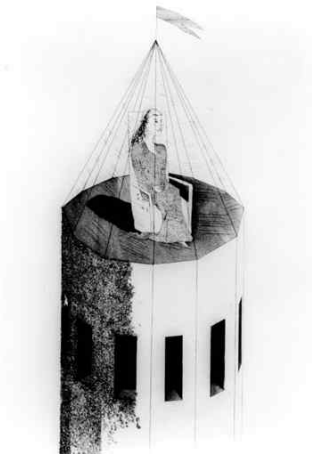
<자료 5, 6> D. Hockney, 'The boy hidden in an egg', 'The boy hidden in a fish', 1969



'이야기를 담는 그림'을 그릴 때 그 은유가 풍부할수록 아이들 서로가 크게 주목하는 것을 보고 문학 작품과 시각 작품이 상징과 은유의 방식으로 결합된 그림 형제 이

야기 중 하나를 제안했다. 그 시작은 이야기가 아니라 그 이야기에서 영감을 받은 호크니(Hockney)의 판화 작품들이었다.<sup>30</sup> 그림 형제의 이야기를 모두 읽고 1969년에 12점으로 제작한 호크니의 판화 작품은 아이들에게 묘하면서도 흥미로운 방식의 해석으로 다가왔다.

<자료 7> D. Hockney, 'The princess in her tower', 1969



그 중 '작은 바다 달팽이' 이야기에 해당되는 세 점에 주목했는데 이야기 본문을 각자 읽었을 때 아이들의 작업으로 이어지는 상상력을 많이 자극한 것은 잔혹하고 오만한 '공주'란 인물이었다. 서로가 이 인물에 대해 해석하고 이해하는 방식이 매우 달랐다. 줄거리는 사방에 12개의 창문이 있는 성에 살면서 그 창문을 통해 세상의 모든 것을 볼 수 있었던 공주 이야기로 시작된다. 혼자 세상을 지배하기 위해 자신의 남편이 되고자 하면 자기 눈에 보이지 않게 완벽히 몸을 숨길 수 있어야 한다고 공표하고는 그에 따라 시도한 이들을 마법의 창문을 통해 찾아내어 들킨 모든 이의 목을 잘라 장대에 꽂는다. 여기에 도전한 어느 세 형제 중 두 형이 모두 공주의 눈에 띄어 죽고 막

<sup>30</sup> 영국문화원 홈페이지

<http://visualarts.britishcouncil.org/exhibitions/exhibition/david-hockney-words-and-pictures-2002/object/the-princess-in-her-tower-from-illustrations-for-six-fairy-tales-from-the-brothers-grimm-1969-hockney-1969-p16842/objects/all/page/3>

내만이 이전에 자신이 살려 준 세 동물의 도움을 받아 갈까마귀의 알 속에, 물고기의 뱃속에 숨어 목숨을 건진다. 그가 마지막에 공주의 머리 리본 속에 달팽이로 숨어 들어가 최종적으로 성공하자 분노한 공주가 창문을 모두 깨고 굴복한 뒤 결혼하게 된다는 이야기였다(Grimm, 2012). 이야기 속에 전부 표현되지 않은 인물들에 대한 분석이 아이들의 그림에서 다양하게 등장했다.



<그림 20> 문희영의 '12개의 창이 깨지기 전'

문희영: 전 이거 창문들이 깨지기 전에.

아이들: (감탄) 우와아!

이수명: (책상 건너편에서 희영 그림을 보려고 안경을 쓰고 환호성을 지르며 박수  
 침) 오오오! (수명이를 보고 아이들이 계속 웃음)

연구자: (함께 웃다가 다시 희영이를 보고) 어~ 깨지기 전이야?

문희영: 네. 가장 도도하게 있는 거요.

연구자: 어. 진짜 도도해 보인다. 열두 개 유리창을 너희가 굉장히 재미있게 서로  
 다르게 표현했어. 봐봐. 너희 셋이 시점의 차이는 있지마는.

공주의 창문이 깨지는 순간의 전후 상황과 인물의 변화가 극적으로 드러나는 순간이 여러 그림을 통해 공통적으로 주목되어 있었는데, 아이들은 서로 어디에 초점을 맞추고 어떻게 시각적으로 해석했는가를 비교해보면서 새로운 이야기를 듣듯이 감탄했다. 그 중 몇 명은 공주의 권력 행사를 통해 드러난 잔혹함을 재해석했다.



<그림 21> 최민아의 '직접 죽이는 공주'

최민아: 전, 여기 장면에는 딱히 없는데, 직접 죽이는 공주요.

아이들: 우우와아~!

연구자: (감탄하며) 오~ 공주가 죽도록 하는 게 아니라 직접 죽이는 거야?

최민아: 네.

이수명: (다시 안경을 끼고 그림을 보며 감탄) 세에상에!

최민아: 여기는 까마귀를 죽였다, 라고 이야기에 있는 걸 보고. 아, 총으로 쏜 죽였구나, 생각했어요.

.....(중략).....

최민아: 음, 약간, 뭐지? 자기가 제일 짱이잖아요. 공주가. 그 짱인 사람이 자기 입

장에서 사람들을 직접 죽이는 걸로 표현하는 게 더 강렬한 것 같아요.

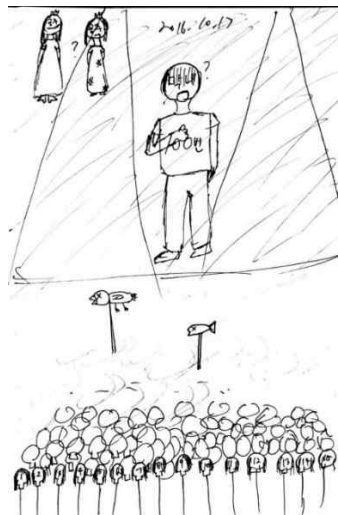
연구자: 어떤 게 더 표현되는 것 같아?

최민아: 뭐, 권력 이런 거? 다른 사람들을 마음대로 죽이잖아요. 자기 힘을 이용해서. 그걸 강조하고 싶었어요.

이수명: 이 사람 봐, 자기 손으로 총알을 받고 있어. 아, 너무 끔찍한 순간이야!

최민아: 공주가 죽인 걸로 치면 사실 이런 강렬한 표현? 그런 게 필요한 것 같아요. 희생자들이 많잖아요. 그걸 생각하면요.

민아는 이야기와 그림 속 '탑'의 이미지의 건축적 특징을 '권력'과 그것을 이용한 '잔혹함'을 표현하는 데에 사용했는데, 그림으로 자신의 생각을 표현하는 묘사력이 뛰어난 민아의 그림은 아이들의 "고퀄(높은 퀄리티)"이라는 감탄과 함께 많은 이야기를 끌어냈다. 본래의 이야기에서 함께 시작한 해석이 새로운 이야기의 바탕 역할을 했고 아이들은 이제 그림을 독립된 새 이야기로 인식했다. 민아에 이어 다영이가 그림을 보여주면서 그림 실력에 차이가 난다며 "쑥스럽구만" 하면서도 당당히 자기 그림과 이야기를 소개했다.



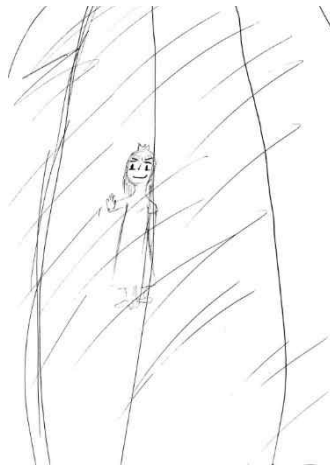
<그림 22> 정다영의 '백 번째의 가능성'

정다영: 아, 저는 이걸 그렸는데, (그림을 들어서 보여 줌)

박채영: 오, 사형 선고 받은 것 같애.

정다영: 이거는, 그 막내가 백 번째가 될 수 있었다는 모습을 그린 거구요, 밑에 물고기랑 새가 있어요. 뒤에서는 공주가 웃고 있구요. 한 명 더 있는데, 이 공주만 있었던 게 아니라 전에도 이런 인물이 있었을 거 아니에요, 죽었던 사람이 안타깝게 보고 있는 장면이에요. 공주도 사실 불쌍한 인물인 거죠.

다영이는 이전 다른 작업들에서도 그랬듯이 한 인물의 시각으로만 작품을 보거나 상황을 보지 않았다. 우선 각각의 인물들 입장에서 깊이 보는 태도를 가지고 대립되는 구도에 있는 인물들을 한 편에 치우치지 않고 대등하게 다루었다. 이 이야기에서 등장하는 수많은 희생자들과 그 공포 앞에 선 막내 아들의 이야기 뒤에 절대 권력을 가진 가해자 공주가 그려진 방식에도 그 인물의 맥락에서 발견할 수 있는 비극성이 함께 표현되어 있었다. 표현 방식의 완성도 차원에서는 다영이 스스로가 충분하지 않다고 보았지만 뒷면에 추가로 좀 더 간략히 그린 그림에는 공주의 내면이 더 잘 해석 돼 있었다.



<그림 23> 정다영의 '공주의 자만'



연구자: 응. 그렇게 했구나. (드로잉북을 가리키며) 뒤에도 있잖아, 그림.

정다영: 아, 이걸 너무 못 그려서 보여주기가 그런데.

연구자: 아니야, 보여 줘.

정다영: (한 장을 넘겨서 보여 주며) 이걸 바깥에 자기가 뭔가 잘난 듯 자만과 이기심 막, 나 잘났다 그 표정으로 쳐다보고 있는 거예요. 거울 이렇게 대면서.

연구자: 어. 되게 공허해 보인다. 거대한 창문으로 되게 작아 보이는 거. 이쪽 시점에서 보니까. 그게 참, 이 자만이 되게 공허해 보이는.

정다영: 고독과. (아이들 웃음)

연구자: 그래. 외로움. 잘 표현했네~ 백 개의 머리로 고민하더니. 진짜 천 명은 되는 것 같다 야. (정다영 웃음) 잘 표현했어. 근데 정말로 너희가 같은 걸 읽고 선택한 걸 가지고 어떻게 표현하는 가를 보는 게 지금 서로 되게 놀랍지 않냐? 진짜 그냥 고려했(웃음)만의 문제가 아니라, (아이들도 웃음. 박채희가 웃으며 자기 그림을 슬쩍 가림) 야, 너희 진짜, (웃음) 너희 초반에 어떻게 했는지 기억 못 하는 거야?

최민아, 박채영: 으하하하! 왜 이러세요!

연구자: 소싯적 것을 기억 못하고 지금 이걸 가지고 창피해들 하시다니 꼭 내가 너희 초반에 한 것들 다시 보여 줘야겠니?

박채영: (손사래를 치며) 으하하하하, 보고 싶지 않아요!

연구자: 아니, 너희가 정말 많이 발전이 됐어. 그게 상대적으로 비교하는 문제가 아니라, 너희 각자 것 안에서의 발전이 엄청나다고. 그게 너무 훌륭해.

공유하는 이야기를 가지고 그림으로 표현했기 때문에 상대방의 작품에 대한 상호간의 공감의 깊이 이루어지는 중에, 아이들 표현으로 "고려했"인 민아나 희영이의 작품들을 보고는 채희가 이날 유난히 자기 그림을 가리면서 보여주지 않으려 했다. 다영이가

뒷면에 그린 그림을 보여주길 꺼려한 이유도 같은 것이었는데 각자가 자신의 그림 방법과 수준으로 생각하고 느끼는 바를 충분히 표현하고 있다는 사실과 자기 맥락 안에서 그 표현 능력이 꾸준히 발전되었음이 이날 수업 마무리 평가에서 주제가 되었다. 시각적, 조형적 완성도가 높은 친구들의 작업에 대해 아낌없는 찬사와 감탄을 보내면서도, 어떤 수준의 표현 능력이라도 상징과 은유를 시각적으로 표현하고 해석할 수 있는 충분한 가능성을 갖는다는 사실에 대한 공감도 아이들 안에 더욱 분명해짐을 알 수 있었다.

지금까지 보았듯이, 조형 언어와 시각 언어는 미술교육의 고유성에 해당되는 언어 방식이면서 그 외 여러 방식의 언어들과 밀접한 연결 관계를 통해 교육을 구성한다. 조형 언어와 시각 언어를 표현과 소통의 언어로 원활히 사용하기 위해서는 침묵과 몸의 언어를 면밀히 인식하는 과정이 바탕 되어야 하고, 조형 언어와 시각 언어의 사용과 발달 과정은 말 언어와 글 언어의 사용과 상보적으로 이루어져 고등사고발달에 직접적인 영향을 미친다. 이는 미술교육을 통해 주체성의 형성이 어떻게 이루어지며 독려되는가를 조형 언어와 시각 언어를 중심으로 볼 때에도 여러 방식의 언어들과 함께 각각의 고유성을 중심으로, 그리고 연결의 방식을 살펴보면 다각도로 고찰할 필요가 있음을 의미한다.

### 3. 말 언어와 글 언어

현대 미술의 맥락에서 말 언어와 글 언어는 조형 언어, 시각 언어 등과 동일한 지평에서 창작 언어로 쓰일 수 있으며 그 양상과 가능성도 무궁무진하다. 미술교육의 맥락에서 학습자들의 작업 과정도 마찬가지로 가능성을 갖는다. 여기에서 보다 중점적으로 한정하여 보고자 하는 말·글 언어의 측면은 조형·시각 언어를 사용한 표현과 경험을 '메타'적으로 지각하는 과정을 거치는 내관(內觀)의 발달과 의미화 과정(Vygotskii, 1934)이다. 우선 시각, 조형 언어로 표현한 과정과 결과를 돌아보고 언어적으로 표현하는 것

은 과정에 대한 지각력을 키우며 이것은 자신을 객관화하여 볼 수 있는 가능성, 즉, 자신을 일반화하여 볼 수 있는 가능성을 부여한다. 객관화하여 볼 수 있다는 것은 스스로 새로운 선택을 할 수 있는 가능성을 가짐을 의미하며 이는 주체적 삶의 요건이라 할 수 있다.

### 1) 내적인 눈: “난 얼마나 생각을 담았나”

성찰은 기본적으로 행위 이후에 이를 돌아보는 과정에서 일어나는 정신적 활동에 해당되나 실제로 그것이 일어나기 위해서는 오히려 행위의 시작 이전 지각의 단계부터 이 태도가 내재되어 있어야 한다. 보리공방의 두 번째 해에 여기에 중점을 두고 첫 수업을 시작하면서 질문 몇 가지를 돌렸다.

#### <자료 8> ‘돌아보기 위한 질문’

1.   작업 안에 담긴 내용
- 2.   이 작업의 시작부터 과정 동안 내가 한 생각의 흐름**
3.   이렇게 표현하기 위해 사용한 방법들
4.   이 작업의 과정 동안 작업 방법이나 생각의 측면에서 내게 생긴 변화
5.   돌아봤을 때 드는 생각이나 느낌

쪽지를 받아 본 아이들은 이 질문들에 대해 생각해보는 것 자체를 낯설어했다. 처음에는 충분한 설명이 필요하다는 생각이 들었다. 어쩌면 나 역시 아직 이 질문들을 가지고 수업의 시작부터 마무리까지의 과정을 조망하는 일관성에 자신이 없었던 것인지 모른다. 수업의 종류에 상관없이 이렇게 언어적으로 돌아보고 그 내용을 나누는 것은 내 자신의 충분한 연습과 익숙한 사고의 습관이 필요했다. 아직 나를 비롯한 교육주체들에게 습득되어 있지 않은 사고의 연습을 위해서는 긴 도입이 필요했다.

연구자: 애들아, 어떤 작업을 하든 너희가 뭘 배우든 그걸 스스로 돌아볼 수 있는 게 정말 중요하거든. 이 수업이 두 시간인데 그 중 뒤에 끝나기 전 삼십 분 이상은 여기에 할애될 거야. 처음에는 수녀님이 여기 돌아보는 질문으로 주는 거 있잖아(질문들이 프린트 되어 있는 쪽지를 들어서 보여주며). 참고로 해서 거기에 대답해보는 방식으로 할 건데, 너희가 중요하다고 생각되는 부분을 더 이야기해도 되고, 여기에 없지만 그렇게 봐야 한다고 생각되는 측면이 있으면 이야기하면 좋겠고. 우선은, 너희가 작업 시작 전이나 중간에 이 질문들을 생각해볼 수 있는 게 중요하거든. 하다가 중간에 이런 질문들이 저절로 생각나고 그러지는 않을 거야. 그래도 이런 태도로, 이런 방식으로 생각해나가는 습관을 기르는 게 중요해서 먼저 질문들을 주는 거야. (질문지들을 나눠 주며) 거기 쪽 돌려줄래? 아, 그리고, 작업 다 하고 돌아보면서 자기가 생각한 걸 이야기 나눌 건데 그 전에 먼저 한 번 글로 써보는 거 중요하다. 그냥 이야기하는 거랑 글로 쓰고 이야기하는 거랑 많이 달라. 너희가 해보면 알 거야. 자, 우선 다 받았으면 한 번 볼래?

두 시간이 조금 넘는 수업에서 이 질문을 가지고 자기 작업의 과정과 결과를 돌아보고 말로 표현하고 듣고 상호 피드백을 주는 데에 후반 40여 분을 할애했다. 처음에는 이 질문들을 들고 보면서 열른 생각해 대답할 수 있는 정도의 간단한 이야기들이 주를 이루었다. 그러나 각 질문에 다시 멈추어 의미를 생각하도록 되문거나 그 질문이 자신의 작업에 해당하는 구체적 방식으로 다시 질문하는 등의 방식으로 되짚어 보게 하자 40분의 시간이 모자랄 만큼 활발하고 깊은 이야기가 오갔다. 수업의 종류에 따라 이 과정에 한 시간을 할애하기도 했다. 아이들은 점차 이 과정을 시각적·조형적 작업에 이은 부차적인 과정이 아니라 또 다른 차원의 의미 창조 작업으로 인식하면서 '해석'의 중요성과 즐거움을 알아갔다. 의미를 생성하고 해석할 수 있음은 주체적 삶의 중요한 속성이라 할 수 있다.

수업에서 이 과정이 거듭되면서 이 질문의 내용들은 이후 아이들에게 보다 적합한 방식으로 두 번 정도 수정되었는데, 점차 질문이 내재되면서는 질문지가 필요 없이 스스로 자신에게 질문하며 대답할 수 있었다. 그리고 질문 자체도 자신의 작업에 의미 있는 질문, 의미화 작용을 한 차원 달리 할 수 있는 질문으로 새롭게 만들어 갔다.

공방에서 아이들이 하는 시각적·조형적 작업은 그 표현의 숙련도나 완성도 측면에서의 뛰어남이 두드러지는 경우가 있다. 그런데 아이들이 이 과정에서 배우게 된 것 중 하나는, 외적 표현으로 작업의 등급이 구분되는 것이 아니라 그 안에 담긴 의미와 그 의미화 방식의 측면이 함께 다루어지고 평가되어야 한다는 사실이었다. 이것은 아이들 상호간에 큰 의미를 가졌다.

정다영: 사실요, 아까 희정이 그림 보고 너무 잘 그려서 좋아가지고요.....

이수명: 맞아, 맞아, 너무 잘 그렸어

정다영: 안 보여 줄려고 그랬는데요, 에이, 모르겠다, 하고 제 생각을 나누는 게 중요한 것 같아서 이야기 했어요. 그림은 뭐 (웃음) 갑자기 잘 그릴 수가 없으니까요.

배희정: 아, 사실, 다영이 언니 그림 보고 반성했어요. **난 얼마나 생각을 담았나.** 아까 제 그림 이야기 하면서도 그랬지만, 저는 그림 그리는 건 좋아하는데 별로 생각을 안 했던 것 같아요. 세상에 관심도 없고, 근데 이번에 이런 사회 문제들 보면서 **제가 지금껏 안 보고 생각 안 했던 게** 너무 당황스러웠고, 그게 책임이 있다는 것도 새삼스러웠는데, 다영이 언니 그림 보니까, 더 그런 생각이 들어요.

정다영: 크, 고맙다. 너가 그런 얘기 해주니 힘이 나는군.

작업의 과정과 결과에 대한 자신의 생각을 돌아보고 말과 글 언어로 표현하는 것이 익숙해지자 과정에서의 의미화가 보다 섬세해졌다. 작업의 구상부터 진행, 마무리가

지의 과정 안에서 자신의 생각을 바라보는 능력의 발달이 지각과 표현이 순환되며 발전되도록 했다. 미술에서 시지각력은 기본적으로 요청되는 능력인데 '지향성'은 시지각에 주체의 '의지'라는 속성을 더한다. 그 지향성의 방향에 따라 '봄'은 대상을 향한, 타자와 외부의 세상을 향함을 의미한다면, '돌아봄'은 자신의 내면을 들여다볼 수 있는 힘을 의미할 수 있다.

새 학기가 시작되고 다시 모인 아이들과 여름 방학을 비롯한 지난 시간을 돌아보는 수업을 했다. 여러 가지 이미지가 있는 사진들 중 여름 방학 동안의 경험을 가장 잘 설명할 수 있는 사진과 자신이 바라는 모습과 가장 연결되는 사진을 골라 재해석 해 그려보는 작업이었다. 여름 방학을 보내고 수업을 처음부터 다시 시작하는 듯 대하는 아이들을 보고 이 수업의 예로 다시 설명할 필요가 있겠다는 생각이 들었다.

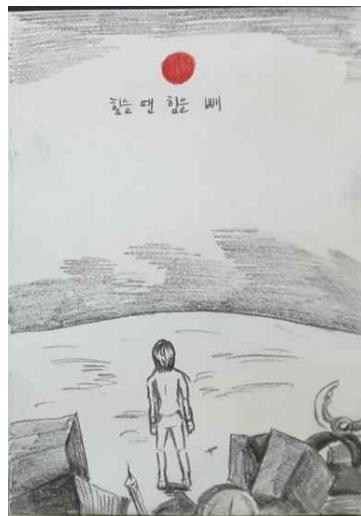
연구자: 네가 골랐던 사진 보여주고 그걸 왜 골랐는지 얘기해주면 돼. 선생님이 저번에 줬던 질문들 보면, 이걸 질문의 예인데, 자기 작업을 돌아보고 얘기할 수 있는 여러 방식들이 있을 텐데, 우선 그 내용이랑 방법이 무엇이었는지 생각해보고 얘기하는 거야. 너희가 어떤 단순한 작업을 하든, 치마를 만들든 그림을 그리든 종이를 접든, 그 안에 들어있는 내용, 그리고 그게 어떻게 연결되어 있는지 구조, 이걸 자꾸 돌아보고 얘기하는 연습을 하는 게 너희 사고 연습에 엄청난 도움을 줘. 그래서 네가 그 카드를 고른 이유, 그리고 그걸 어떻게 표현을 했는지, 그래서 어떤 글을 썼는지, 그런 걸 기준으로 자유롭게 얘기해주면 돼.

최민아: 제가 현재의 제 모습을 나타내는 카드로 이걸 골랐거든요. 이걸 고른 이유가 약간 시험에도 시험 시간이 있고 수행 평가에도 기간이 있잖아요. 근데 제한 시간에 다 해내지 못하는 것들을 표현하고 싶었거든요. 그래서 이걸 그렸어요. 요 앞에도 웨이스트 타임을 적었는데, 엄마한테 제일 많이 듣는 얘기를 적었어요. 시간 낭비하지 말라고.



<그림 24> 최민아의 그림 'Don't Waste Time'

그 아래에는 여러 가지 시간들이 있는데 잘 보면은 시간이 많이 남지 않았거든요. 이게 타임워치인데 이걸 보고 아직 해야 할 일들이 있는데 그걸 제한 시간 안에 다 하지 못하는 게 많다는 것을, 몇 개는 계다가 시간이 끝났고, 그걸 표현하고 싶었어요.



<그림 25> 최민아의 그림 '힘들 땀 흘려 배'

그리고, 제가 바라는 제 모습으로는 이걸 선택하고 싶었는데 그 이유는, 광활한 걸 선택하고 싶었는데 이게 제일 광활해서 이걸 선택했구요. 이렇게 그런 이유가 뭐냐면은 이 뒤에 이렇게 잡동사니가 많이 쌓여 있잖아요, 사람들 뒤에. 끝마친 일들이나 포기한 일들 같은 것을 뒤에다가 두고, 그 다음에 새로운 것을 본다는 느낌이고, 이 태양은 미래에 대한 자신감? 같은 걸 표현했고. 이 글은 힘들 땐 힘을 빼 라고 쓰여 있어요. 국어 시간에 선생님님이 들려주신 노래 가사에 이런 게 있었는데 와 닿아서 썼어요.

연구자: 혹시 그림들 보고 이야기하고 싶은 게 있는 사람.

이수명: 그림을 선물 받고 싶네요.

아이들: 맞아. 진짜.

연구자: 최고의 찬사다. 수명이는 어떤 그림을 어떤 이유로 선물 받고 싶어?

이수명: 다 좋은데, 끝에 그림요. 연필 느낌이 기분 좋게 생겼어요.

연구자: 맞아 연필 느낌 참 좋지. 의미 면에서는?

이수명: 의미 면에서는 앞에 꺼요. 여긴 타임오번데 공감에 많이 갔어요.

성민주: 저 첫 번째 그림이 너무 마음에 들어요. 뭔가 기계적이라고 해야 되나. 여자 손이 이렇게 끌고 내리는 것 같은? 내가 제대로 봤는지 모르겠는데, 맞지? 자기 살을 뜯는 느낌? 너무 마음에 들어. 난 저게 자기 살 뜯는 것처럼 보이는데,

정다운 · 박채윤: 야아~ 왜 그렇게 심하게 얘기해.

성민주: (아이들을 보며) 숨을 쉬기 힘들다는 말 아니야? 시간이 너무 없으니까. 그렇게 다가와.

연구자: (민아를 보며)그걸 그렇게 봤다는 거에 대해서 어떻게 생각해? 어떻게 느껴?

최민아: 저도 그 비슷한 느낌을 표현해 낸 건데. 처음엔 이 손을 안 그리려고 했다가, 약간 중구난방이라서, 이 손을 약간 빼를 도드라지게 그렸거든요. 그



만큼 많이 고생을 했더라는 거를 [의미] 하기 위해서. 맞아요. 네 비슷한 뜻이에요.

아이들: 커~ 오~

연구자: 느낌이랑 그 느낌을 살린 방법까지, 민주가 정확하게 봐줬다 그지? 그리고 수명이야 선물로 받고 싶을 만큼 우리가 너무 공감이 되는 거잖아. 참 공감이 잘 되는 표현을 본다는 게 그 자체만으로도 위로가 되는 것 같애.

자신의 경험을 돌아보고 그 경험을 시각적으로 표현하며 그 과정과 내용을 다시 돌아보고 표현하는 순환은 아이들이 자신의 삶을 주체로서 대하는 전반적 발전으로 이어졌다. 그리고 이 발전은 개인 내에서만이 아니라 개인 간에도 일어났다. 서로가 주고 받는 피드백이 타인의 눈으로 자신을 바라보는 경험, 주체와 타자간의 시선의 상호 교차를 일어나게 하고 시선의 지평을 넓혔다.

## 2) 타자의 눈: “그 사람 맥락에서 듣는 거를”

타인의 작업을 이해한다는 것은 먼저 타인의 시선이 시작되는 자리에 가 그 시선을 취해보는 것이 우선이다. 미술교육 과정 중 타인의 작업에 대한 진지한 피드백을 위해 먼저 타인의 입장에 서서 세상을 바라보고 표현의 과정을 따라가 보는 연습을 하는 것은 자신의 주체성과 동일한 무게를 갖는 타인의 주체성을 중심에 두는 매우 중요한 교육적 경험을 제공함을 알 수 있었다. 타인의 작품을 보자마자 자신의 입장에서 ‘인상’ 차원의 느낌만을 표현하는 것이 상대와 상대방의 작업을 일방적으로 ‘대상화’, ‘객체화’ 한다면, 상대방의 입장에 서서 그 맥락을 조심스레 헤아리며 참여하는 평가는 작품을 제작한 이 자신도 미처 발견하지 못 한 주체로서의 가능성들을 부여해준다.

피드백을 받는 입장에서는 자신의 표현이 소통되었다는, 소통의 장으로 들어 와 속해 있다는 안도감을 바탕으로 자신을 비롯한 타인의 다각적 시선을 통해 자신에게서 떨어져 객관화할 수 있는 가능성을 제공받는다. 여러 측면에서 관찰하고 해석할 수 있

다는 것은 내 자신에게 고착돼 좁아질 수 있는 시야를 넓게 하고 스스로 다른 방향으로 생각하고 나아갈 수 있게 한다. 그 동안 자신의 작업 과정을 여러 가지 질문을 통해 돌아 보고 이야기 하는 것을 수업의 주요 부분으로 다루어 오면서 타인의 작업, 생각, 과정에 대한 이해와 그것에 대한 표현은 별도로 연습되어야 한다는 생각이 들었다.

연구자: 너희 각자가 출발은 비슷할지 몰라도 풀어간 방식은 다 굉장히 달라. 잘 듣고 그 사람이 해 간 방식, 내용, 그것에 비춰서 내 것도 생각해 보고, 그 사람 걸 그 사람 입장에서, 그 사람 맥락에서 생각해 보는 거, 다른 사람이 이야기 할 때, 그 사람 입장, 그 사람 맥락에서 듣는 거를 먼저 해보는 게 되게 중요한 것 같애. 그 사람 입장에서 먼저 안 듣고 내가 내 입장에서 바라보면서 해석하는 게 너무 빨리 되는 게, 수녀님이 가만 보니까 우리들 안에서 의사소통이 안 되는 것에 첫 번째 이유가 아닌가 싶고. 음 그건 내 생각인데, 너희도 한 번 그거에 대해서 생각해보면 어떨까. 다른 사람 입장에서 듣고 생각해 보는 거, 연습해보면 좋을 것 같애.

아이들이 여름 방학 동안 어떻게 지냈는지를 가장 가깝게 이야기하는 사진 하나를 골라 자기 표현으로 다시 풀어서 그리는 작업에서 혜랑이는 디즈니 만화의 타이틀 같은 한 밤의 화려한 불꽃 놀이 장면을 그렸다. 그러고는 자신의 "현실 도피"에 대해 이야기 했다. "이번에 방학 때 방과후 학교를 다녀가지고 무조건 피곤해가지고 기억이 안 났는데 현실도피 했던 게 기억이 났어요. 아~ 이것만 끝나면 이제 아, 집 간다, 아니, 열흘만 남은 방학을 자기만 하면서, 그 생각만 하면서 살았더니 약간 이런 느낌이 든 것 같아요. 현실은 우중충 한데 생각하는 건 밝고 흑 해있고 그런 걸로?" 그 경험과 해석을 이렇게 그린 창의적 발상에 칭찬을 하면서 그렇게 살았던 것이 어땠는지 묻자 "그래도 힘들더라구요" 하며 힘 없이 대답했다. 다영이가 혜랑이의 '현실 도피' 자각에 "그런 게 좋을 수도 있어" 하며 공감했고 수명이는 혜랑이가 자신의 이야기를 화려한

불꽃놀이와 밤의 대비로 표현한 것에 감탄하며 안경을 다시 고쳐 썼다.

자신의 입장에서 표현을 보아 주고, 그 상태를 표현한 방식을 존중하고 감탄하는 아이들의 피드백에 힘을 받은 혜랑이는 이야기를 계속 이어 갔다. 수업 시간 당시에는 “안드로메다에” 갈 수 없으니 “계속 잤다”고 했다. “이대로 있으면 죽을 것 같아서” 계속 잤다는 혜랑이의 이야기는 뒤에 희영이가 스스로의 작업을 돌아보고 경험을 이해하는 데에 단서를 주었다. “다른 방법은” 없겠냐 하는 조심스런 질문에 “찾아보면 있는데, 지금 귀찮아요.” 하는 대답에 모두 웃을 수밖에 없었다. 혜랑이는 학교에서 경험하는 각종 규율과 권위적 태도, 주체적인 의견을 낼 수 없는 상황 등에 항상 불만을 가지고 있었는데 담임을 처음 맡는 혜랑이 반 담임 선생님의 반 강제 권유로 공방에 추천돼 오면서 불만이 더 커진 상태였다. 참여하게 된 과정 자체가 마음에 들지 않았던 혜랑이는 공방에서 자유롭게 표현할 수 있는 넓은 범위를 경험하면서 조금씩 자리를 잡아가고 있었다. 그래도 여전히 소극적으로 참여하던 중 이날 자신의 평상시 어려움이면서도 여름 방학 동안 두드러졌던 현실도피와 무기력 상태를 자기 그림과 함께 상세히 나누고 난 뒤 보다 적극적인 태도로의 변화를 보였다. 자신의 그림과 이야기에 대해 일방적인 평가를 하지 않고 자신의 입장에서 깊이 공감하며, 나아가 혜랑이의 이야기를 각자의 맥락으로 가져가 생각해보고 이야기 하는 존중을 공동체를 통해 경험한 것은 혜랑이가 가장 바라던 주체성의 감각이 살아나는 데에 도움이 되는 것을 알 수 있었다.

혜랑이에 이어 민아가 자기 그림 이야기를 했다. 민아 역시 ‘밤’을 그렸는데, “아직은 어두운 밤인가”가 제목이었다. 지하철 역 계단 바삐 걸어가는 사람들의 다리를 초점이 흔들리게 찍은 사진을 고른 민아는 “제가 방학 때 되게 무기력해서 좋아하는 것도 스스로 안 찾아서 하고 그랬었거든요. 아무 것도 하기 싫어서. 근데 제 주변을 보면은 어디로 항상 바쁘게 달려가고 있는데, 저만 뭔가 한 곳에 정착하고 있는 것 같아서 이렇게 그렸어요.”하며 그 사진과 대비 되도록 어두운 방에 치마를 잡고 웅크리고 있는 소녀를 그린 이유를 이야기 했다. ‘아직은 어두운 밤인가’ 뒤를 일부러 쉽표로 맺은 이유를 물었더니 “음... 밤이라는 게 아직 활동량이 있잖아요, 언젠가는 나도 이 사람들 처

럼 바쁘게 움직이지 않을까 싶어서 마치지 않았어요. 쉽죠.” 하며 바쁘게 움직이는 사람들은 “뚜렷한 자기 목표”가 있고 “자기가 좋아하는 게 뚜렷하게” 있다고 얘기했다.

민아의 표현 방식에 우선 감탄한 다영이가 조금 다른 시각을 제시했다. “근데 꼭 저렇까? 사람들처럼 굳이 저렇게 할 필요는 없을 것 같은데.” 다영이에게 그 의미를 좀 더 자세히 물으니, “그니까, 사람들처럼 저렇게 목표를 하나 정해서 굳이 저렇게 바쁘게 갈 필요 없이 하나 정해도 좀 여유롭게 가도 상관없을 것 같지 않아요?” 하고 답했다. 이 이야기에 민아가 자신도 그림을 그리고 보니 그런 생각이 들어서 한 장을 더 그렸다고 했다. “답변 그림을 그려 봤어요.”라며 내놓은 두 번째 그림에는 아까 웅크리고 있던 여자 아이가 손을 내밀고 누군가 그 손을 잡아주는 모습이 있었다. 처음의 그림이 완전히 흑백이었던 데 반해 두 번째 그림은 일부 색이 사용되어 있었다. “여기에서는 애 혼자 색이 없잖아요? 흑백처리 뒀는데, 어떤 사람이 손을 내밀며는 점점 색깔이 나오는 거예요.”

아이들이 활발히 이야기 하는 동안 희영이가 말이 없는 것이 의식되어 어떻게 보는지를 물었다. 희영이는 갑작스런 질문에 당황하며 웃음을 터뜨리더니 “약간 일러스트 분위기 나는 것 같아요.”라며 내용에 대한 언급을 하지 않았다. 다시 한 번 “그래, 표현 한 방식이나 내용이나, 뭔가 너한테 크게 다가오는 어떤 게 있어?” 하고 묻자, “어, 약간 방학 때 비슷한 걸 느껴본 기분.”이라 했다. 편하게 이야기를 하는 데에 좀 더 시간이 필요할 것 같아 처음에 그림을 보여 주었던 헤랑이에게 질문을 옮겼다. “음... 저는 그냥 비슷한 것 같아요. 상황이. 그, 뭔가 목표가 없고 그냥 하루하루 보내는 게? 비슷한 것 같아요.” 하고 나름의 공감을 표현했다. ‘목표’에 대한 이야기가 공통적으로 등장하는 것을 보면서 함께 좀 더 다루어야겠다는 생각이 들었다.

연구자: 목표가 없다는 느낌? (네.) 그냥 하루하루 사는 느낌? 음... 그런 느낌이 참 쉽지 않을 텐데. 힘들 건데. 그럼 목표가, 목표는 뭘까? 우리가 왜, 삶에 목표가 있어야 된단, 그러잖아.

최민아: 삶의 목표요? (웃음)

연구자: 음, 목표가 뭘까? 목표라는 게 뭘까?

최민아: 음, 저를 움직이게 하는 원동력 같아요.

연구자: 음, 원동력? 원동력 어떤 걸 거 같아?

최민아: (약간 당황하면서 웃자 아이들 따라서 함께 웃음)

정다영: 아, 점점 어려워진다.

연구자: 정해진 답은 전혀 없어.

최민아: 뭐, 완벽하게 딱 있지는 않고, 내가 이것을 듣거나 보거나 느꼈을 때 바로  
내가 딱 하고 반응이 나올 수 있는?

연구자: 반응이 나올 수 있는? (네.) 그러니까, 너를 움직일 수 있는? (네.) 음... 혹시  
그런 게 있었어? 네 경험에? 지금까지 살면서.

최민아: 있으..... 있었나? (아이들을 쳐다보며 이야기 하자 아이들이 모두 웃음)

박채영: (웃으며) 누구한테 물어보는 거지?

정다영: 나 있었니?

박채영: 너 있었나 다영아?

최민아: 아직 못 찾은 것 같아요.

연구자: 아직은? (네.) 수명이 네가 생각하기엔 어때? 널 움직이게 하는 원동력.

이수명: 흐히히히.....

연구자: 그림도 봤겠다.

이수명: 어..... 원동력이요? 뭔갈 하게 하는?

연구자: 어, 표현한 길로는 삶의 목표, 얘기해서 원동력으로, 그러니까, 널 움직이게  
할 수 있는, 힘?

이수명: 저는 책을 읽어요.

연구자: 음~ 책을 읽는 게 널 어떻게 움직여줘?

이수명: 작가가 이렇게 글로 표현하면, 그런 거 보고, 아 되게 잘 한다, 하면서, 난

왜 이러고 있지, 하면서, 나도 해봐야지, 그러면서 하게 돼요.

연구자: 아 그게 널 움직이게 하는구나. (네.) 그럼 되게 큰 거다.

이수명: 그럴 때만. (웃음)

연구자: 맞아. 그래서 보는 게 되게 중요한 것 같애. 음, 민아가, 널 움직이게 하는 게 분명히 있을 거거든? 근데 사람이 힘이 없고 무기력하고 계속 같은 패턴에 들어 가 있으면 그게 점점 더 잘 인식이 안 되고 어디 물에 가라앉듯이 더 들어가 버리는 데 거기에서 나오기 귀찮은 것도 우리 안에 있는 것 같애. 그래서, 수녀님이 있다 끝날 때, 너희가 한 번 생각해볼 만한 걸 줄 테니까 일주일 동안 함 생각해 보고 올래? 그건 정해진 답이 없는 거야. 각자 삶에서 다른 답이 나오는 거라서, (혜랑이를 보며) 네가 굉장히 중요한 걸, 좋은 걸 얘기해 줬기 때문에. 그리고 네 그림으로 표현된 걸 보면 네가 그걸 알고 있다고 생각해. 몸으로는 알고 있는데 아직 언어화 되거나 구체화 되지 않은 것뿐 인 것 같애. 네가 오늘 표현한 것 중에 중요한 게 있거든? (민아를 보며) 각자 중요한 얘기를 했지만? 그래서 한 번 같이 생각해볼 만 하고, 그리고 우리 희영이.

경험과 표현의 과정을 돌아보고 말하며 피드백을 주고받는 과정은 자연스럽게 삶의 목표에 대해 생각하게 했다. 아이들이 공통적으로 제시한 과거와 현재의 무기력과 '목표 없음'의 연관성은 이후 수업에서 지속적으로 삶의 목표를 주제로 다루는 계기가 됐다. 민아가 삶의 목표가 "나를 움직이게 하는 원동력"이라고 했듯이, 대부분 무력감을 느끼는 상태로 처져 있는 아이들에게 각자의 삶의 목표를 일깨우는 것은 자신의 내적인 능력을 스스로 발현해 가는 과정에 반드시 필요한 것이었다. '목표'가 중요하지 '바쁨 자체'가 중요한 것이 아니라는 다영이의 의견도 그런 맥락에서 아이들에게 큰 공감을 샀다.

이러한 공감과 주제의 확장을 바탕으로 희영이가 이야기하기 시작했다. 희영이는 1

학기에 친구들을 따라 공방에 놀러 왔다가 2학기부터 정식으로 참여한 것이기 때문에 사실 이 날이 정식으로 첫 수업이라 낯설 수밖에 없었다. 아직 긴장이 있었지만 다른 아이들이 작품과 이야기를 통해 자기 경험과 내적 상태를 내어 놓고 소통하는 것을 보면서 조금씩 수업의 맥락 안으로 깊이 들어오기 시작하는 것이 보였다.

문희영: 저는 사진은 이렇게 시계가 잔뜩 있는 걸 선택했고, 그림은 이렇게 그렸어요. (그림을 보여 줌)

아이들: 크우와~!! (한참 감탄들 한 후)

문희영: 방학 동안 방과후도 하고 학원도 처음 다녀보고 개인작도 해보고 도서관 봉사도 다니다 보니까, 딱히 방학이라고 보낸 것도 아니고, 뭔가 시간은 많이 보냈는데 막상 하는 건 없는 것 같아서, 하루 종일 쳐다본 게 시계였던 것 같아요.

연구자: 음, 이렇게 그리고 보니까 어때?

문희영: 시계를 정말 많이 본 기분. (아이들 다 함께 웃음)



<그림 26> 문희영의 '방학 동안 나의 시간'

연구자: 그럼 되게 피곤했겠다. 피곤하진 않았어?

문희영: 아~ 하루 종일 바닥에 누워 있기도 했고, 근데 그러고 있다 보며는 내가 왜 이러고 있지 하면서 도서관 갔다 오면 내가 왜 그랬지, 그런 생각 밖에 안 들어서..... 피곤한 건 없었는데 좀 힘들었던 것 같아요.

연구자: 아, 네가 왜 그랬지 하는 것 때때? 음..... 안 그래도 될 것 같은데. 들어보니까 엄청 부지런하게 살았다.

정다영: 그러면 차라리 질문을 던지지 말고, 뭘 해서 좋았다고 생각을 하는 게 좋을 것 같은데.

연구자: 뭘 해서 좋았다는?

정다영: 예, 이걸 해서 난 이걸 느꼈고, 일기를 쓴다거나 그러면은 지치거나 그렇게 느껴지지는 않을 것 같애.

연구자: 그래. 그럴 수도 있겠다. 방학 때 뭔가 좋았던 거. 그 중에서 의미 있다고 느꼈던 거. 꼭 뭐 대단한 게 아니어도. 짧은 순간이어도.

다영이의 제안이 희영이의 관점을 전환해 주는 역할을 했다. 희영이는 잠시 곰곰이 생각해 보더니 같은 경험 안에서 다른 기억 하나를 꺼냈다.

문희영: 음, 도서관 봉사를 하고 있는데, 처음으로 어떤 애기가 와서 저 이 책 좀 찾아주세요, 했을 때 가장, 뭔가 뿌듯했다가 다시 사라져 간.

아이들: 오오~~~(슬픈 듯 탄식)

연구자: 그때 왜 뿌듯했던 것 같애?

문희영: 제가 인상이 항상 무표정이라서 보통 애들이 잘 안 다가오는 데 처음으로 다가와서 애기해 줘서 뭔가 뿌듯했었어요.

연구자: 아~ 근데 그게 왜 금방 사라졌을까.

문희영: 그 책이 대출 중 이어서.



아이들: (박장대소) 어어어~~~(우는 시늉)

연구자: 아, 아름답고 슬픈 이야기다. (웃음) 딱 컸으면 좋았을 건데 그지. (문희영: 네.) 근데 네가 뿌듯했다고 한 그 부분이 되게 중요한데, 왜 뿌듯했던 것 같애? 네가 네 인상에서 그런 차원이 아니라,

문희영: 어, 매번 그냥 한 두 시간 와서 책만 그냥 정리하고서 아무런 사람이랑 대화도 없이 안녕하세요 하고서 수고하셨습니다, 감사합니다, 만 하고서 딱 집에 가니까 아, 오늘도 책 많았네 이런 생각 밖에 안 들고.

연구자: 그랬는데 그 아이가, 이 책 좀 찾아주세요 하고 왔던 게 너에게 굉장히 힘을 주고, (아이들 웃음) 아, 진짜야. 너희들이 봤을 때, 지금 되게 공감이가 있지? 이게 왜 그랬던 것 같애?

박채영: 저도 지금 좀 내려간 건데 눈매가 많이 싸나왔어가지고 조카들이 저 보면 맨날 바로 울고 그랬단 말이에요. 아무래도 공감이 좀 가요... 근데 봉사활동 중에 그런 것도 있는데, 교육 봉사라 해가지고. 그런 거 하면 더 의미가 있을 것 같은데.

문희영: 자신이 없는...

연구자: 왜 자신이 없어?

문희영: 어, 사람이 갑자기 많은 곳에 가면 당황스러운 것도 있고.

연구자: 어..... 그렇기도 하지. 음, 누가 도와 달라고 왔었잖아? 사실은 거기에 큰 의미가 있는 거 아닌가 싶거든? 네가 말했듯이 인상 때문만이 아니고. (웃음) 근데 누군가 나에게 도움을 청한다는 거, 내가 누군가에게 도움이 되는 사람이 될 수 있다는 게 사람을 되게 사람답게 힘이 나게 하는 것 같애. (다영이 끄덕거림) 아주 작은 거라도. 내가 의미 있는 사람이 된다는 거. 그 지점이 되게 중요한데 그걸 잘 생각해 보면 어떨까. 왜냐면 그런 생각을 하고 있으면 그럴 수 있는 기회가 발견이 되거든? 누군가를 도와주고, 기여하는 데서 의미를 찾는 기회를 너희가 좀 더 의식하면서 찾아보면 좋겠는데.

아이들이 자신들의 방학 동안의 상태에 대한 이야기를 통해 공통적으로 표현한 것은 사실 그 이전과 이후 지금까지도 주되게 겪고 있는 자신들의 무기력과 무의미함이었다. 그러나 한 편으로는 그 반대인 활력과 의미에 대한 지향이 내재되어 있음을 그림과 대화를 통해 확인할 수 있었고 그 잠재된 성장의 방향이 스스로 드러나는 데에는 서로 간의 상호작용이 주요한 역할을 했다. 헤랑이의 이야기에 대한 비판 없는 공감, 민아의 표현에 대한 적극적 해석, 그리고 희영이의 그림에 대한 새로운 관점의 제안 등을 통해 볼 수 있듯이 아이들 간에 일어나는 다양한 방식의 상호작용은 표현하는 이의 입장에 먼저 서는 공감을 기본으로 하여 서로의 주체성을 확인하고 성장하게 하는 역할을 한다. 그리고 교사인 나의 역할은 이 교육적 상호작용이 활발히 이루어지도록 촉매역할을 함과 동시에 공통적으로 발견되는 주요한 주제와 초점을 이어지는 수업을 통해 발전시키는 것이었다.

연구자: 아까 너희 얘기 중간 중간에 나왔는데, 너희가 일주일 동안 생각해 왔으면 좋겠다 한 게 있잖아. 자기 삶에서 나오는 거기 때문에 다 답이 다른데, 내가 삶의 의미라고 생각하는 게 뭔지, 자기가 살아온 걸 돌아보면서 한 번 찾아볼래? 내가 어떻게 살면 의미 있게 살 것 같은지.

아이들: 아~ 어렵다. (곤란해 하며 웃음)

연구자: 아까 너희들 방학을 보내면서 힘들었던 것 중에 큰 이유가, 삶의 목적이 없고, 그지. 그리고 시간이 가는 거에 대해서 내가 시간은 계속 체크하면서 바쁘게 하면서도 아무것도 안 하고 있으면 내가 왜 그러지 하면서 자신을 탓하게 되고. 근데 아까 다영이도 얘기했지만, 무작정, 앞에 목표를 가지고 빠르게 간다고 해서 해결 되는 게 아니라 진짜 내가 뭘 하면 의미가 있고 기쁨 지에 대해서 생각을 안 해 보며 사는 게 계속 그렇지 않을까? 누가 너희한테 삶의 목표를 주지 않아. 잘못하면 그냥 견디면서 사는 게 되는 거야. (헤랑이를 보며) 그래서 아까 안드로메다로 가는 그거 있잖아.

오혜랑: (웃으며) 네.

연구자: 그것도 어떻게 보며는 삶의 무의미함 같은 걸 건디는 방법이거든. 근데 자기 스스로, 내가 어떻게 사는 게 의미 있게 사는 건지, 나를 움직이게 하는 원동력 얘기했잖아, 원동력이 뭔지를 자기가 치열하게 고민을 안 하면, 그렇게 건디면서 살다가, 죽는 거 아닌가, 그런 생각이 들었어. (다영이를 보며) 저번 주에 다영이가 그 고마우신 아저씨 얘기 마음 아프지만 해줬듯이, 진짜 우리 주변에 죽음은 너무 쉽게 와. 삶의 의미를 찾지 못하면 그렇게 죽음을 선택하는 일도 생기는 거야. 쉽게. 그래서 그냥 그때그때 재미있는 거 찾아서만은 평생 살 수가 없어. 어느 순간 삶의 의미를 찾을 수 없는 그 때에 그냥 모든 게 사라져버리는 일이 우리 자신한테도 쉽게 생길 수 있는 거지. 너희가 이렇게 방학 때 좀 겪었고, 지금도 쉽지 않을 그 무의미성에 대해서 이제는 자기 자리에서 좀 생각해 볼 때인 것 같애. 그래서 그거는 일주일 있다가 다 같이 또 해보자.

이후 공방에서 아이들은 다른 이들이 자신의 삶의 목적에 대해 어떤 생각을 가지고 살아가는지를 다른 시각으로 볼 수 있는 영화를 감상하고 토론하는 수업과, 그 맥락에서 자신과 다른 이들에게 던지는 질문을 만들어 그 답을 비디오 작업으로 표현해 보는 수업을 거쳤다. 그리고 새로운 예술 기법을 연습하고 익힘과 함께 자신의 과거와 현재, 미래를 더욱 연결해 인식하기 시작했다. 아이들이 정도의 차이를 두고 공통적으로 시달리던 '무기력'은 '삶의 의미 없음'과 깊이 연결되어 있음을 서로의 작업 과정과 결과물을 통해 확인할 수 있었다. 삶의 목적과 의미를 서로 질문하면서 다양한 표현 언어의 방식을 통해 이야기하는 과정에서 아이들이 일상에서도 조금씩 더 활기를 찾아가는 것이 보였다.

이후 일 년의 시간이 지나 이렇게 이어졌던 수업들에 대해 다영이와 수명이가 회고를 했다. 그냥 보여주는 작업을 보는 것, 작업을 한 사람이 자신의 작업에 대해 이야

기 하는 것을 듣는 것, 그리고 거기에 대해 다른 사람이 이야기 하는 것, 그리고 그 과정을 옆에서 보는 것 등 자신들이 경험했던 여러 방식과 그 차이를 이야기해 주었다.

정다영: 음..... 만약에 그림을 그리고 쪽 돌려보기만 했다면 아, 애가 이런 그림을 그렸구나, 정도만 알 텐데, 생각을 같이 이야기 하면 다른 것 같아요. 저 사람이 자기 그림에 대해서 한 이야기를 들으면서 아, 애는 이거에 대해서 저런 식으로 이야기 하는구나, 알 수 있고요, 제 생각을 거기에 넣어보게 돼요. 그리고 제 그림에 대해서 다른 사람이 하는 이야기를 들으면, 어, 나를 저렇게도 볼 수 있구나, 하고 제가 못 보던 저를 보게 해 줘요.

연구자: 네 그림에 대해서 하는 이야기가 단지 그림만이 아니라 너에 대한 이야기를 하는 걸로 들린다는 거지?

정다영: 네. 저는 제가 어떤 모습을 가지고 있는지, 어떻게 보이는지 모르는 게 많잖아요. 다른 사람이 제 걸 보고 하는 이야기를 들으면서 알게 되는 게 많은 것 같아요. 근데 막 제가 엉뚱한 소리 하고 엉뚱하게 보려고 한 적도 있었잖아요. (웃음) 사진도 막 거꾸로 돌려보고.

이수명: 왜..... 난 좋았는데. 네가 막 생각하려고 한 거잖아. 그거 보면서 나도 아, 생각해야겠구나 하고 열심히 생각했는데.

다영이는 타인의 시선이 자신에게 주는 '자기 객관화'의 기회를 무척 민감하게 보고 소중하게 생각했다. 그것이 작품에 대한 이야기를 넘어서 그것을 보는 서로간의 '시선과 해석의 교차'임을 의식하면서 타인에 대한 시선과 그 표현에 대한 책임 의식도 가지고 있음을 볼 수 있었다. 다영이는 그 중요성을 아는 만큼 자신에 대한 도움으로 받아들였고 다른 이의 입장에서 그리고 자신의 입장에서 타인을 바라보는 시선의 중요성을 인식하고 있음을 구체적 말과 행위에서 드러냈다.

## 4. 종합: 숨김과 드러남의 언어

앞서 1, 2, 3절로 나뉘는 언어들의 구분은 먼저 밝혔듯이 미술교육을 통해 일어날 수 있는 주체성 형성 과정을 보다 면밀히 분석하기 위한 구성의 의미를 갖는다. 4절에서는 이 언어들이 작동하는 양상을 다시 종합하면서 다음 장에서 상세히 제시할 '침묵의 주름'이 움직이는 방식으로서의 이해, 즉, 심연과 발현된 부분이 어떻게 숨김과 드러남의 살아있는 과정 속에서 움직이며 주체의 성장 과정으로 나아가는지를 살펴보는 데에 초점을 맞출 것이다.

### 1) 현재의 의식: “저의 과거에서 현재까지, 최근까지의 상태?”

미술교육 과정에서 일어나는 표현과 소통의 가장 첫 번째 역할이자 삶과 가장 연결되는 측면이라 할 수 있는 것이 자신의 현재를 의식화하는 것이다. 이것이 어떤 방식의 시각·조형 언어를 통해 표현된다 하여도, 거기에는 침묵과 몸의 언어가 바탕 해 있으며 말 언어와 글 언어가 그 과정을 보다 명료하게 해 준다. 무의식을 의식화하는 단계를 자기 안에서, 그리고 타인과의 관계 안에서 이행하는 데에 말과 글 언어는 상당히 중요한 역할을 한다. 앞서 보았듯이, 이 단계의 지속적인 순환은 삶의 주체로 살아가는 힘을 키우는 교육 과정으로서 미술교육에서 놓칠 수 없는 핵심임을 공방 아이들의 고유한 여정 안에서 확인할 수 있었다.

고등학교 1학년에 입학해 담임 교사의 추천으로 공방에 들어온 지선이가 첫 시간 공방을 찾아오지 못했다. 공방 관련 행정을 맡은 교사가 밖에서 헤매던 지선이를 찾아 데려다 주었는데 공방에 들어 온 지선이의 몸짓이 꽤 수선스럽고 불안해 보였다. 인사할 때 눈을 마주치지 않았고 인사하는 목소리의 크기도 적절하게 조절되지 않는 듯 매우 큰 목소리로 이야기 하는 지선이는 일반 학급으로 입학했지만 특수반에 가고 싶어한다고 했다. 장애의 종류나 등급은 아직 검사가 다 끝나지 않아 확인되지 않은 상태였

다. 첫 시간이라 자신을 구성하는 여러 가지를 글과 그림, 도식으로 기록하고 나누어보기로 했는데 지선은 큰 목소리로 자신이 ‘그림 그리는 것을 매우 좋아한다’고 하면서 여러 색을 한꺼번에 사용하여 여러 캐릭터를 매우 빠른 속도로 그리면서 조금 어지럽게 보이는 화면을 구성했다.



<그림 27> 정지선의 첫 작업 ‘나를 구성하는 것들’

일본 만화와 게임을 좋아한다면서 일어를 섞어서 글을 썼는데 전체 화면 구도의 한 가운데, 그리고 이야기 내용의 대부분을 차지하는 주제가 ‘헤어진 남친’이었다. 헤어진 지 며칠 안 됐는데 금방 다시 만나게 될 거라고 믿는다며 그 친구에 대해 자세히 이야기하는 지선은 처음에 다른 친구들의 작업을 보거나 이야기를 듣는 것에 관심을 기울이지 않는 듯 했지만 한 번 보도록 제안하면 기꺼이 주의를 돌려 들여다보면서 감탄하기도 했다. 친구의 작품을 보거나 이야기를 듣기를 청하는 것이 강요가 아닌 참여의 정중한 요청이 될 때 그것을 자신에 대한 존중과 신뢰로 크게 받아들인다는 것을 이후 수업이 거듭되며 확인하게 되었다. 지선에게 이 ‘존중’과 ‘신뢰’는 매우 중요한 주제였다.

한편, 이후 이어진 수업부터는 지각도 결석도 없이 참여하면서도 핸드폰을 자신도 모르게 쥐고 뭔가를 누르고 있다든지 남자 친구에 대한 이야기를 속사포처럼 한다든지 하는 등으로 구체적인 불안함을 계속 보였다. 공동체 안에 좀 더 신뢰가 쌓이면 조금씩

내적 이야기를 할 수 있도록 수업을 준비해야겠다는 생각이 들었다. 5월이 되어 그 시기가 됐다는 판단이 들어 좀 더 깊이 자기 이야기를 나눌 수 있도록 수업을 구성했다. 수십 장의 사진들<sup>31</sup> 중 '지금의 나'와 '되고 싶은 나' 혹은 나의 바램'을 설명하는 두 장을 골라 자신의 그림으로 재해석하는 것이었다.



<사진 14, 15> 정지선이 고른 사진 '지금의 나'와 '나의 바램'

지선이는 이렇게 두 장을 고르고는 다음과 같은 그림을 그렸다.



<그림 28, 29> 정지선이 그린 '나의 암흑기: 닫힌 창문'과 '나의 소망'

'나의 소망'을 먼저 쉽게 그린 지선이는 '지금의 나'를 설명하는 그림을 나중에 그

<sup>31</sup> 한국대학생선교회편집부. (2013). <솔라리움>. 서울: 한국대학생선교회.

렸는데 그리기를 마무리하는 시간 끝까지 여러 가지 엉킨 선을 더 겹쳐서 긋는 데에 몰두하고 있었다. 그림에 대한 이야기는 '나의 소망'부터 시작했다.

정지선: (큰 목소리와 빠른 속도로) 아, 이것은 저와 남친의 이야기입니다. 현실이자 미래죠. 우리의 미래.

연구자: 그렇구나. 참 빨리 잘 그렸다. 그 다음 그림은?

정지선: 아..... (땀을 들이고 조금 더듬으며) 그, 그건 말이죠, 저의 과거에서 현재까지의, 마음 상태? 아니, 최근까지.

연구자: 그림 위에 뭐라고 써왔네?

정지선: 아..... 초3에서 16년 11월 10일까지의 심리라고 쓴 거죠.

연구자: 비교적 최근까지네?

정지선: 아..... 네. 그렇죠. 지금은 벗어났다고 볼 수 있지만. 크어어.....(큰 소리를 내면서 한 숨을 쉬며 상체를 뒤로 젖혔다가 돌아옴)

연구자: 좀 더 자세히 이야기해줄 수 있어?

정지선: 아..... 그건 말이죠. 아..... 자세히 말할 순 없어요. 암흑기라고 해두죠. 어..... 다 말할 순 없어요. 스읍(숨을 소리 내서 들이쉬며) 죄송합니다.

지선이는 자주 '죄송합니다'를 반복했다. 상대방이 원하는 것이나 바라는 방향에 조금이라도 다르거나 부족하다 싶은 반응을 한다고 스스로 느낄 때 반사적으로 '죄송합니다'가 나왔다. 이날 이후로는 지선이의 '죄송합니다'가 다시 나올 때 대화나 상황을 잠시 멈추고 '무엇이 죄송한지, 왜 죄송한지'를 구체적으로 이야기하면서 그럴 필요나 이유가 없음에 대해 이해해 나갔다. 몇 번의 과정을 반복하면서 지선이 스스로가 자기가 세상에 존재하는 것만으로 '죄송하다'고 여기고 있음을 확인할 수 있었다. 이 '죄송함'은 자책과 분노, 아쉬움과 야속함, 슬픔 등이 한데 섞여 굳어져 있었다.



연구자: 괜찮아, 네가 말 하고 싶고 할 수 있는 만큼만 이야기 하면 돼. 근데 그림 자체에 대해서 왜 이 사진을 골랐고 이렇게 그렸는지는 얘기해줄 수 있어?

정지선: 음..... 닫힌 창문이요. 이제 열릴 건데요, 아직은 안 열렸어요.

연구자: 열릴 거면 안에서 이제 여는 거야?

정지선: 그렇죠.

연구자: 그래. 그럼 기다려봐야겠다. 열리길. 그럼 밖에 이렇게 (선들을 가리키며) 선들 많은 거는? 사진에서는 넝쿨이 밖에 있네?

정지선: 저의 영킨 시간들? 암흑의 시간들? 아직 해결이 안 됐다고 볼 수 있죠. 스읍(숨을 다시 소리 내서 들이 쉬고 상체를 뒤로 젖혔다가 돌아오며)

연구자: 그림으로 잘 표현한 것 같은데, 그럼 네가 정말 힘들었겠다. 그 시간 동안.

정지선: 그렇다고 볼 수 있죠. 사실 그때 누구 한 사람만 있었으면 했거든요. 나를 지켜줄 누군가. 그래서 (먼저 그린 그림을 가리키며) 저렇게 그린 거예요. 제 바램. (다시 큰 소리로 밝게) 제 남친이 있으니까, 전 소원을 이룬 거죠.

이날 여기까지 표현한 지선이는 이후 이어진 수업 시간에 조금씩 더 자신에 대해 자세한 이야기를 하기 시작했다. 그 중 반 이상이 '남친'에 대한 이야기였는데 첫 시간 장담했듯이 다시 만나고 있었고 결혼할 거라 했다. "그 친구가 뭐가 그렇게 좋으냐?" 물으니 "제가 세상에서 제일 예쁘대요. 제가 세상에 태어나서 너무 고맙대요."라며 씩스러우면서도 좋아서 어쩔 줄 모르는 듯 여러 이야기를 이어갔다.

어느 날 아이들 사이에 부모와의 관계 이야기가 나온 와중에 갑자기 지선이가 정색을 하며 "전 남친과 결혼해서 아이를 낳지 않을 거예요." 했다. "그래 그건 네 자유인데 나중에 당사자인 남편이랑 의논해서 결정해야 할 것 같은데? 지금 바로 결혼할 거 아니잖아." 하니 "그건 그렇죠." 하면서 그 이유에 대해 "부모는 자식 때때 자기 인생 망치기 쉬워요. 자신이 먼저 죽으면 그걸로 끝인 거죠 부모 인생이." 하고 빠르게 대답했다. 반사적으로 나오는 답과 격앙된 어조로 봐서 지선이 자신의 이야기라는 생각이 들었다. 우선 지선이가 한쪽 방향으로 생각하고 있는 방식에 대해 좀 더 이야기를 해 나

가자 조금씩 그 주제에 대한 긴장된 태도가 풀리며 “그건 그렇네요.” 하며 조금 다른 방식으로 생각을 해 나가는 것을 볼 수 있었다. 온통 지선이의 세계를 차지하고 있는 ‘남친’의 존재나 지선이의 불안, 분노가 부모와의 관계에 깊은 연관이 있다는 생각이 들었다.

나중에 어머니와 통화 하면서 이 내용을 이야기 하며 지선이의 ‘죄송함’의 정체가 좀 더 확인 됐다. 똑똑한 부모님의 외동딸로 태어나 서서히 드러난 장애가 장애로 인정 되기 까지 지선이의 ‘몸틀’은 그 ‘있음’만으로 부모님을 고생시키는, 스스로 끊임없이 부정되어야만 하는 것이었다. 문제는, 부정해도 자신은 사라질 수 없는 ‘몸’을 가진 존재고, 부모를 위해 사라지고 싶거나 부모 때문에 사라지고 싶은 이중 감정을 가지고 있는 괴로운 상태에서 스스로에 대한 부정을 그칠 수 없다는 것이었는데, 자신을 ‘예쁘다’고 해 주며 ‘세상에 태어나 줘서 고맙다’고 하는 전 남친의 표상이 지선이 자신의 상을 대체하고 있었다. 지선이의 주체성, 특히 몸 주체성은 각 개인이 어릴 때, 특히 가족 관계 안에서 조건 없는 사랑을 통한 존재 긍정의 경험이 자신의 ‘몸존재’를 긍정하는 데에 근본이 된다는 사실을 보여주고 있었고(Hamilton, 2004), 그것은 지선이가 그려내는 상당 부분을 차지하는 ‘몸’의 표현을 통해서, 그리고 공방에서의 몸동작과 말하는 방식에서 일부 드러나고 있었다.

다음 수업 시간 아이들이 각자 사정으로 공방에 조금씩 늦게 온다는 연락을 해 왔는데 혼자 미리 와 앉아있는 지선이를 보고 좀 깊이 이야기를 해 들어가 봐야겠다는 생각이 들었다. 비교적 잘 알려진 미술 작품들의 이미지와 삶에서 중요한 추상적 의미의 단어들을 짝 지어 놓은 카드들<sup>32</sup>을 가지고 지선이에게 ‘내게 가장 중요한 가치’를 골라보라 했다. 쌓여있는 그림들을 지선이가 한참 뒤졌다.

정지선: 선생님 근데 신뢰를 사랑으로 볼 수 있을까요? 찾아봤는데 사랑은 없고  
따른 거 비슷한 거는 잔뜩 있길래.

<sup>32</sup> 김리아 (Ed.) (2011). <명화가 있는 가치행복카드>. 창원: 불휘미디어.

연구자: 어, 사랑은 없어?

정지선: 네. 사랑은 없던데요.

연구자: 어..... 네가, 방금 한 질문이 되게 중요한데, 사랑을 사람마다 다 다르게 해석할 수 있잖아. 그러니까, 네가 생각하는 사랑의 의미를 사랑이라는 말을 쓰지 않고, 몇 개를 모아서, 이게 사랑에 들어가는 의미라고 네가 뽑아도 되지.

정지선: (마음을 놓았다는 듯이) 아아, 네.

연구자: 그래, 너 참 얘기 잘 했다.

.....(2분 정도 후).....

연구자: 모아졌어?

정지선: (크게 숨을 들이 쉬며 카드를 더 들여다 봄. 일본 여 더 지난 후 숨 크게 내쉬며) 허, 골랐어요. 하, 이거 은근히 힘든데요 이거.

연구자: 그지. 생각을 많이 해야 되지. 어렵다. 그지? (지선이가 고른 카드를 가리키며) 이거에 대해 어떻게 생각해?



<사진 16> 정지선이 고른 '사랑의 의미' - Fra Angelico, '수태고지'

정지선: 저는, 딴 거는 다 필요 없고 그냥, 저는 이것만 있으면 살아갈 수 있다고 생각합니다. 뭐라 하지? 그 버팀목 같은 거만 있으면, 이런 버팀목 같은 거만 있으면, 결론은 다 문제없기 때문에, 어차피, 생존<sup>33</sup>을 뻔까 말까 했는데, 어차피, 사후세계에서도 행복할 것이기 때문에, 생전에 행복하면, 아마도?

연구자: 사후 세계 말고, 지금 네가 여기서 행복한 걸 말하는 거지.

정지선: 아, 그쵸. 그러니까 제 생각에는. (말을 멈춤)

연구자: 신뢰와 친밀함. (네.) 여러 가지 많은 것들 중에서, 네가 구체적으로 사랑이라고 생각했던 거 안에 있는 의미를 고른 거잖아?

정지선: 네, 네.

연구자: 이 많은 것 중에 사실 다른 걸 고를 수도 있고 그랬는데, 왜 이 두 개야? 왜 신뢰와 친밀함이야?

정지선: 저는, 그~ 배우자의 신뢰와 친밀함만 있으면 다 괜찮을 것 같아서요. 아무리 싫은 일을 한다 해도.

연구자: 아무리 싫은 일을 한다 해도?

정지선: 네.

연구자: 왜 배우자야? 만약에, 가족과 친구도 있잖아.

정지선: 가족과 친구.....의 사랑과, 신뢰와 친밀함과, 배우자의 신뢰와 친밀함은 다르다고 생각해요 저는.

연구자: 음..... 그렇지 다르지. 근데 너는 배우자의 신뢰와 친밀함에 대해서만 얘기하는 거야?

정지선: 굳이 말해서 그렇죠.

지선이의 일상 관계를 형성하고 있는 가족들과 친구들은 지선이의 그림이나 이야

---

<sup>33</sup> '생존'과 짝 지어진 작품 사진을 골랐다가 다시 집어넣음.

기에서 최대한 배제되어 있었고 스스로 '가장 중요한 가치'라고 여기는 '사랑'에 있어서는 더더욱 해당되지 않았다. '미래의 배우자'와 '사후'의 행복 등 현재가 아닌 미래나 가상의 시간과 관계에서 가치를 찾으려 하는 지선이가 '지금' '여기'의 관계에 초점을 맞추는 데에 겪는 어려움은 시간과 장소의 현재성을 사는 것이 '주체성'의 기본을 이룬다는 사실과 연결되어 있었다. 게임과 애니메이션, 각종 소설 등의 가상의 세계에 주로 빠져 지내는 지선의 일상 구조도 이 어려움의 순환 관계에 있었다.

연구자: 그럼 너는 지금 오히려 지금 당장 결혼을 할 게 아니라, 가족들이랑도 살고, 친구들이랑도 살잖아.

정지선: 그쵸.

연구자: 그것도 사랑에 들어가지 않나? 네가 말하는 사랑?

정지선: (숨을 크게 쉬면서 혼잣말처럼) 그런 것 같기도 하고. (좀 더 큰 소리로) 그런 것 같기도 한대요.

연구자: 그래? (지선: 음.)

연구자: 그 사랑의 의미는 어떤 것 같애?

정지선: (숨을 스읍 하고 쉬었다가 내뱉으며 탄식처럼) 크으거는.....

연구자: 그 사랑에는 신뢰와 친밀함이 어떤 의미야?

정지선: (숨을 다시 크게 마셨다 내뱉으며) 이건 되게 철학적인 문제라, 생각을 좀 해봐야 할 것 같아요.

연구자: 그지. (지선: 네.) 근데 내가 보기엔, 네가 굉장히 생각을 잘 하는 것 같아. 그래서 조금만 더 생각을 이어서 할 수 있으면 나는 네가 굉장히, 아주, 뭐라 그럴까, 네 세계를 충분히 생각하고 표현하고 소통하고 그럴 수 있을 것 같거든. (이 말을 하는 동안 사이사이에 지선이가 만족스런 긍정의 표현인 듯한 '음, 음'을 반복함)

정지선: (동의한다는 듯이) 네.

가지고 있기 어려운 생각이나 감정이 있을 때 지선은 몸을 뒤로 젖히거나 숨을 크게 들이쉬면서 말 하는 등 몸으로 하는 표현을 크게 했다. 지선이 가장 중요하게 생각하는 가치라는 '사랑 - 신뢰와 친밀함' 주제 안에서 가족과 친구와의 관계 이야기로 들어가자 이야기를 그치려고 하는 걸 보며 지선이 안에서, 그리고 실제 관계 안에서 멈추고 닫히는 부분이 이 지점이 아닐까 하는 생각이 들었다. 이후 수업을 통해 점차 더 깊이 지선과 공유하게 되었지만 '신뢰와 친밀함'에 대한 가능성을 갖거나 위협을 받을 수 있음이 감지되는 순간 지선은 엄청난 용기를 내기도, 급격히 좌절하거나 분노하기도 했다. 현재 지선이 겪고 있는 거의 모든 어려움의 매듭이 본인 체험의 역사성 안에서 이 주제로 모아져 있다고 볼 수 있었다.

'내가 스스로 생각할 수 있는 힘이 있다'는 믿음과 그 전달은 지선의 주체성을 인정하고 '신뢰'하며 그것이 지선과 '친밀'한 거리와 관심, 관계를 토대로 나온 것이라는 의미를 담고 있었다. 이는 주체성이 형성되는 과정에서 타자와의 관계를 통해 확보되어야 할 중요한 지점이자 교육이 일어날 수 있는 **교육적 상호주체성**을 이루는 속성들이다.

연구자: 어. 그래서, 네가 저번에 그랬던 거 있잖아, 네가 저번에 그랬던 거 중에서

우리가 같이 얘기했던 게 어떤 거였지?

정지선: (자기 드로잉북을 보며 찾아보며) 이거랑, 이거랑. (그 전에 한 것을 가리키며) 이거요.

연구자: 그거 의미가 뭐였지?

정지선: 초등학교 때 흑역사. 흑역사요.

연구자: 중 3때까지 그랬어?

정지선: 네

연구자: 고1 오면서는 어떻게 끝난 거야?

정지선: 아, 모르겠어요. 이제, 지금도 남아있는 건지, 아니면 계속 잠재돼 있는 건

지, 그건 잘 모르겠어요.

연구자: 음..... 지금은 어떻게 남아있는 것 같애?

정지선: 굳이 말하자면, 5월 22일이 현재 역사면, (손가락으로 작은 간격을 만들며)

요만큼 정도만 흑역사고, 요만큼 정도만 남아있고 그 외에는 괜찮아요.

이때 성연이가 공방에 들어오자 잠시 대화가 끊겼다. 지선이는 좀 더 이야기를 이어가며 '요만큼'만 남아있는 '흑역사'의 기억이 지금도 힘들 때 가끔씩 떠오른다고 하면서 '보안상의 문제'로 그 내용은 더 이야기할 수 없다고 했다. 처음부터 여럿이 함께 있는 상황에서 시작한 이야기가 아니었으므로 다른 친구의 중간 등장으로 지선이로서는 '보안상' 더 깊은 이야기를 할 수 없었다. 과거 '흑역사'의 이야기를 하는 것도 중요했지 만 지금 현재의 교육 상황에서 '교육적 신뢰와 친밀함'을 구축해나가는 것이 가장 중요 했으므로 이후의 수업들은 지선이의 과거 일화 등을 직접 언급하는 방식이 아니라 과거 맥락의 연계 안에서 '지금' '여기'의 지선이의 몸주체를 재인식하는 방향으로 좀 더 초점을 맞추어 진행됐다. 학기 초에 일상에서의 시각적 기록을 하는 연습을 위해 각자 에게 나누어 준 드로잉북이 금세 짝 차도록 평상시 일본 애니메이션과 게임 캐릭터, 남 친 얼굴 등을 그려 온 지선이는 자기 자신의 의미가 담긴 표현은 하지 않았다. 지선이 에게 '사랑'의 의미에 대한 이야기에 이어지는 그림을 그려보길 권했다. 지선이 본인의 몸이 다 담긴 자화상을 그려봤으면 좋겠다는 제안을 추가로 한 데에 매우 흔쾌히 답을 하더니 수월하게 한 장을 그려서 보여주었다.

아까 골랐던 프라 안젤리코 작품의 두 인물이 지선이 한 사람으로 모여 있었다. 날 개를 달고 팔을 펼친 지선이의 몸은 무지개색으로 칠해져 있었는데 지선이의 최근 그림들 중 가장 조화로운 색의 사용과 열린 자세를 보여주는 것이었다. 간단히 그림에 대해 묻자 "음..... 희망이라고나 할까?" 하면서도 머리 위 '후광'을 그리고 'fake'라고 쓴 것을 가리키며 "사실은 천사는 아닌 거죠. 그냥 그려 본 거예요." 하면서 물러서는 태도를 보였다.



<그림 30> 정지선의 '자화상'

이후에도 지선이가 학급 내 관계에서 겪는 어려움이나 스스로 자신에 대해 느끼는 불편함이나 불만족은 사라지지 않았지만, 한편으로 미묘하고도 중요한 성장으로 보인 변화는 그러한 어려움을 단순한 감정이복으로 드러내지 않고 자신의 상태를 조금씩 말로 표현하거나 인정하면서 현재의 작업이나 관계에 몰두하려 노력하는 모습이었다. 눈치를 보거나 주변 상황에 맞추는 것이 아니라 현재 자신이 할 일에 의욕과 책임감을 가지고 적합한 방식의 집중을 하려고 애쓰며 주변 사람들에게도 관심과 책임감을 가지려 하는 태도는 지선이가 경험의 주체로 성장하고 있음을 확인할 수 있게 했다. 그 변화는 작업 과정에서 표현 내용과 방식을 통해서도 드러났다.

몇 달이 지난 어느 날 공방에 활기차게 들어선 지선이가 오늘 자기 개인 작업으로 아버지의 생신 카드를 그려도 되겠냐고 물어왔다. 그렇게 하라고 여러 도구와 재료들을 내 주었다. 친구들이 하는 다른 작업들에도 간간이 관심을 보이면서도 집중해서 뭔가를 그리던 지선이가 완성했다며 그림을 들어서 보여주자 친구들이 탄성을 터뜨렸다. 그림의 등장인물들은 모두 지선이와 조금씩 닮아 있었는데 “내가 좋아하는 모든 캐릭터가 아빠의 생신을 축하하고 있는 것?”이라며 설명 했다. 인물들의 표현은 더 정돈 되었고 각자의 표정과 몸동작을 갖고 있었으며 서로 조화를 이루고 있었다.





<그림 31> 정지선의 '아빠 생신 축하'

지선이 그림의 변화를 알아차리는 아이들은 그림을 보고 수업이 끝날 때까지 그림에 대한 감탄을 표현했다. 나와 여러 친구들의 적극적이고 긍정적인 반응에 조금 놀란 지선은 자기 그림을 다시 보며 “그런가?” 하고 되묻더니 자신의 변화가 무엇인지 곰곰이 생각해 보는 것 같았다. 이것이 지선의 성장에 또 하나의 의미 있는 경험이 되었다는 것을 이후 그린 그림들과 지선의 태도에서 알 수 있었다. 드로잉북에 계속 그려지는 그림들에서 지선의 인물들은 그 존재가 좀 더 분명해지고 팔 다리가 더욱 자유롭게 표현되어 있었다.

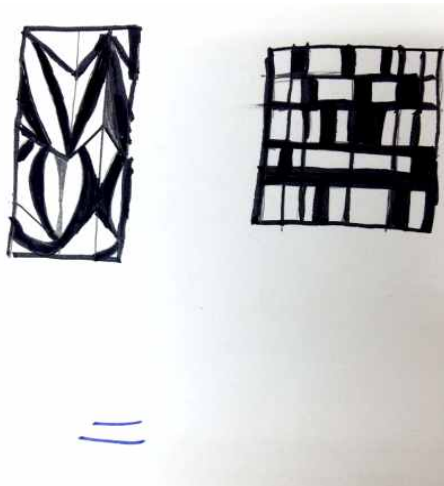
지선의 경험 과정을 통해서도 알 수 있듯이, 언어의 다층적이고 복합적인 사용과 작용을 이해하고 해석하는 과정은 학습자의 심리적, 신체적 현재의 상태를 인식하는 데 매우 중요하며 이는 학습자 자신에 대한 이해의 차원과 더불어 교사에게는 교육을 시작할 수 있는 기본이 된다. 학습자가 주체로 성장하는 과정에 가장 필요한 교육적 지원을 하기 위해서는 학습자의 과거와 미래의 연장된 맥락 안에서 현재를 이해해야 하는데 미술교육 맥락에서 다양한 차원의 언어를 통해 현재의 발달 지점과 앞으로 나아

갈 수 있는 방식과 방향의 이해를 개인의 독특성과 고유성을 바탕으로 발견해갈 수 있다.

## 2) 개별적 학습: “이게 나야.”

학습자의 ‘지금, 여기’를 이해하는 것은 그에 맞는 학습의 출발점, 방향, 정도, 세부 방식 등을 결정할 수 있도록 하여 그룹 안에서도 개별 학습이 가능하게 하는 시작점이 된다. 이는 언어를 매개로 한다는 공통점을 갖는데, 여기에서 상세히 살펴볼 성연이의 긴 ‘침묵’은 그 교육적 이해를 위해 얼마나 복잡적이고 총체적인 언어의 민감성이 필요한가를 보여준다.

학기 초 공방 수업에 오면 아무것도 하지 않고 엮드려 있으면서도 얼굴은 친구들을 향하고는 다른 친구들 작업을 지켜보던 성연이가 참고서적 중에서 ‘첸탱글’을 스스로 골라 작업하기 시작했던 계기를 앞서 언급했다. 물론 시작은 나의 끈질긴 권유 끝에 마지못한 듯 여러 책을 들여다보며 일어났지만 이 종류와 방식의 작업을 선택하고 매 시간 혼자서 응용하며 진행해 나간 주체는 성연이 자신이었다.



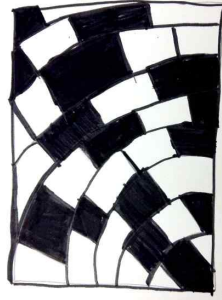
<그림 32> 김성연의 첫 번째 패턴 그림

<그림 32>는 성연이가 공방에 와서 처음으로 시작한 자발적 미술 작업으로서 당시로서 대단한 집중력과 노력을 보여준 것이었다. 그 과정과 결과를 타인에게 보여주는 데에는 시간이 좀 걸렸는데 한동안은 내게도 아주 잠깐 들추듯 보여주었고 이 작업도 그런 당시에는 잠시 보여주었던 그림이다.<sup>34</sup> 그러다보니 초반에는 성연이의 구체적 작업 내용을 확인하며 기반으로 삼아 다음 수업을 계획하는 데에 어려움이 있었으나, 능동성과 집중력이 발휘되었다는 사실 자체가 우선적으로 큰 의미를 가졌다. 즉, 이 첫 번째 그림은 성연이가 주체로서 성장하는 데에 스스로 힘을 낼 수 있다는 증거이자 그것을 발전시켜나갈 수 있는 고유한 방식의 발견이었다. 그리고 성연이 학습의 시작 지점으로 찾은 자리는 단지 조형적 작업의 발달이 아니라 언어, 사고활동, 신체활동 등 총체적 발달을 함께 모색해볼 수 있는 방식과 방향을 내포하고 있었다.

점차 현재의 지점에서 조금 더 갈 수 있는 만큼을 제안해보기 시작하자 성연이는 “아, 힘들어요, 더 못 하겠어요.” 하며 다시 엎드렸다. 그러나 조심스럽게 들춰 보여 준 첫 그림에서부터 구체적인 칭찬을 받은 성연이의 눈빛과 표정, 목소리 톤 등에서 뿌듯함과 더 나아갈 수 있는 가능성이 비쳤다. “성연아, 여기 있는 거 절대 그대로 안 해도 돼. 네가 하고 싶은 대로 하고 싶은 방식으로 새로 구성해 볼래?” 성연이는 내 제안이 자신이 할 수 있다는 것을 믿는 신뢰에서 나온다는 것을 이해한 것 같았다. 순순히 “알았어요.” 하더니 드로잉 북에 고개를 숙이고 다음 작업을 시작했다.

첫 번째 그림에서 화면을 작게 차지했던 그림은 전체 화면을 고르게 차지할 만큼 커졌고 패턴은 간단하지만 분명해졌으며 ‘반복과 확장이 가능한’ 탱글의 기본 구성 방식을 살리면서도 규칙성과 불규칙성을 담고 있었다. 내가 큰 소리로 하는 칭찬에 성연이의 작업을 아직 보지 못한 다른 친구들도 “보여줘, 보여줘.” 하면서 요청했지만 성연이는 아직 웃으며 고개만 좌우로 흔들었다. 그러나 친구들을 쳐다보며 웃는 얼굴이 많이 편안해지고 개방되어 보였다.

<sup>34</sup> 작품 사진 촬영은 일 년이 지난 뒤에 허락해주었다.



<그림 33> 김성연의 두 번째 패턴 그림

다음 주 수업에 걸어 들어오는 성연이는 고개를 좀 더 세우고 발도 덜 끌고 있었는데, 자리에 앉자마자 언제나처럼 눈을 찌푸리면서도, “나 저번에 그거 할래요.” 하고 먼저 작은 소리로 말을 걸어왔다. 매우 반가웠지만 최대한 평이한 어조로 대답하며 재료를 꺼내주었다. 간식을 먹고 이내 작업을 시작하고는 다양한 크기와 패턴들을 ‘개발해’ 내는 성연이를 보며 앞으로 함께 할 수업의 방향을 좀 더 구체적으로 잡을 수 있었다. 공방만이 아닌 성연이의 교육 환경 전체를 감안할 때 우선 성연이 자신과 주변 사람들이 생각하는 성연이의 현 발달 수준과 앞으로 가능한 발달 가능성이 너무 낮게 책정되어 그것이 교육 환경이 되고 있다는 생각이 들었다. 담임 교사에게 전화를 걸었다.

연구자: 선생님, 성연이에 대해서 상의 좀 드리려고 연락 드렸어요. 통화 괜찮으세요? 교무실에서는 선생님이랑 시간이 계속 엇갈려서요. 나쁜 일이 아니라 좋은 일이니까 걱정 마세요. (웃음)

이담임: 네 수녀님, 괜찮아요. 제가 이제야 들어왔어요.

연구자: 아, 제가 공방에서 성연이 수업하면서 점점 더 확신이 생기는 게요, 성연이가 그림으로 표현하는 정확도나 응용력 같은 걸 보면 볼수록 절대 지적 장애라고 볼 수 없는 수준을 보여줘요. 중요한 건 그 응용력인데요, 제가

잘은 모르지만 장애아들과 다양하게 수업해봤을 때 저 정도의 정확도와 응용력을 보이는 건 지적 장애가 있으면 불가능하다는 생각이 들거든요. 그리고 제 말이나 행동에 아주 적절하게 받아 치고 저를 놀리기도 하는 의사소통 능력을 봐도 절대 장애라고 볼 수 없는 것 같아요. 성연이가 변화를 보여주는 이 속도가 저도 너무 놀라워서, 이런 애를 특수반에 보내는 게 맞을까 고민이 돼서 상의해야겠다 싶어서 전화 드렸어요.

이담임: 세상에..... 수녀님, 성연이가 그래요? 저 눈물이 날 것 같아요. 전 전혀 몰랐어요. 제가 사실 이번 학기 초에 담임 하면서 너무 너무 힘든 사건들이 좀 있었거든요. 그래서 한 두 달 제가 제대로 신경 못 쓰고 있었는데, 애가 이렇게 스스로 컸네요. 너무 놀랍고 감사해요.

연구자: 선생님이 반에서 기본적으로 잘 키워주셔서 그렇죠. 성연이 어머니는 성연이가 이런 걸 어느 만큼 알고 계시나요? 제가 보기에는 특수반에 갈 애가 절대 아닌 것 같아요. 그런데 성연이 경우는 옆에 붙어서 애가 안 움직이려고 하는 자리에서 스스로 움직일 때까지 기다리고 독려하고 끌어주는 환경이 필요한데, 학급 단위로는 어렵고 그래서 이런 면에서는 특수반에 가는 게 나은가, 고민은 되더라고요. 그래서 선생님께 우선 말씀 드려요.

이담임: 아..... 저도 지금 들으면서 너무 기쁘기도 하고 놀랍기도 해서, 어머니랑도 좀 자세히 상의해 볼게요.

연구자: 네, 어머니가 키우시느라 가장 고생하셨는데 어찌면 가장 가까이에 있어서 잘 모르실 수도 있어요. 그리고 부모 아닌 교육자 입장에서 보고 말씀드릴 수 있는 것도 있으니까, 혹시 필요하시면 저도 불러주세요. 성연이가 그림이나 언어로 어떻게 표현한 건지 보여드리면서 설명 드리는 게 필요하거나 하면요.

성연이의 수업 방향에 대해 확신이 생긴 나는 조금씩 더 새로운 제안을 하기 시작

했는데, 그 중 색을 써보는 것은 학습 발달 단계에서 한 차원을 옮겨가는 의미였다. 검은 펜을 잡은 성연이에게 컬러 펜을 함께 내주었다. “성연아, 이번에는 색을 좀 써볼래? 네가 흑백으로 워낙 구성을 잘 했는데 색을 쓰는 것도 잘 할 것 같아서. 한 번 해봐라.” 하고 제안했다. 말로 하는 대답 대신 언제나처럼 눈을 찌푸리며 내가 말 하며 내 주는 컬러 펜들을 쳐다보았다. 몇 번 싫다고 하더니 내가 제안을 포기하지 않자 대답은 더 하지 않은 채 드로잉 북에 고개를 숙이고 그림을 그리기 시작했다. 컬러 펜들을 한 번씩 쳐다보는 것이 보였다. 스스로 진행해 나가볼 수 있도록 일부러 과정에서 개입을 안 했더니 그림을 그리는 중간 중간 나를 뺀히 쳐다볼 때가 있어 눈이 마주치면 “다 했어? 좀 보여줄래?” 하고 물었다. “안 돼요.” 하고 다시 고개를 숙여 그리는 문답 과정이 몇 번 반복 되었다. 한참 후 고개를 들어 나를 바라보는 시간이 길어지는 것을 보고 다시 물어보니 슬쩍 드로잉 북을 가린 몸을 들어 보여주었다.



<그림 34> 김성연의 첫 번째 채색 패턴들

그것이 <그림 34>의 상단 두 개다. 패턴을 스스로 구성했을 뿐 아니라 다른 색 사용을 시도한 것은 물론이고 흰 여백을 활용하였으며 검은 색 표현도 펜과 연필의 두 가지 성질을 이용해 구분을 두었다. 놀라울 뿐이었다. "성연아! 넌 천재가 봐! 대단하다! 어쩔 이렇게 할 수가 있니!" 하고 큰 소리로 칭찬하니 성연이는 씩 웃으며 다시 손으로 그림을 가렸다. 그러나 손 그늘이 질 만큼만 가볍게 가릴 뿐 함께 볼 수 있도록 공간을 열어두고 있었다.

좀 더 해보자는 제안에 연이어 작업을 시작한 성연이는 수업 시간이 끝 날 때까지 집중을 이어갔다. 내가 작업을 들여다보려 하면 중간 중간 얼굴을 찌푸리며 "아, 힘들어." 하면서도 작업의 지속성을 끊지 않았다. 수업이 끝날 때 집에 가서 더 해보도록 컬러 펜들을 챙겨서 빌려주자 여전히 찡그린 얼굴은 펴지 않았으면서도 알았다는 듯이 받아 가방에 넣었다. 이날 집에 가서 그려 다음 주에 가져 와 보여 준 작업이 <그림 34>의 하단 5개이다.

성연이의 발전은 놀라웠다. 능동적으로 작업을 진행해가면서도 새로운 제안을 자신의 방식 안에서 유연하게 받아들였다. 작업의 방식을 조금씩 더 확장해볼 수 있도록 내가 제안하는 것에 작업으로 말없이 대답했다.



<그림 35> 김성연의 확장된 채색 패턴 그림

‘빨, 노, 파, 검’ 정도의 한정된 색 사용에 더해 중간색을 함께 시도 해보는 것과 작은 화면으로 한정하는 패턴을 좀 더 확장해보기를 제안 한 데 대해 <그림 35>와 같은 방식으로 집에서 작업을 해 와 보여주었다. 네 개의 화면은 서로 다른 구성이면서도 그 경계를 미묘하게 공유하고 있으며 각 화면에서 시도된 중간색의 사용 방식, 중간색과 기본 색의 배합 방식, 그리고 형태의 실험 등이 과감했다. 놀라울 뿐이었다.

1학기 후반이 되어 성연이 담임 교사를 만나 차를 마셨다.

연구자: 성연이가 아직 특수반 가고 싶어 하나요?

이담임: (웃으면서 손을 내저으며) 아니요, 성연이한테 다시 물어봤는데, 그게 부러웠던 것 같아요. 특별히 돌봄 받고 보호받고 그러는 거요. 다시 물어보니까, 안 가겠대요. 저한테 분명하게 그러더라고요. '그런데 전 장애가 아니잖아요.'

연구자: 그 봐요, 자기가 안다니까요! 장애가 아닌 거. 저번 시간에 저한테 그러더라고요. (성연이가 본인 학급에 대해 이야기 한 내용 전함)

이담임: (놀라며) 세상에, 그걸 자기가 먼저 이야기해요? 그렇게 이야기해요? 정확하네! 다 알고 있어, 다 알고 있어! 다 보고 있는 거야!

연구자: 그러니까요. 갈수록 표현들도 정확해져요. 저한테 얼마나 여유 있게 막 실랑이도 하고 놀리기도 하고 그러는지 몰라요.

이담임: 그러게요, '전 장애가 아니잖아요' 하고 정확하게 이야기 하더라니까요.

여름 방학을 보내고 온 성연이는 목소리가 좀 더 분명해졌다. 얼굴 표정이나 눈매가 더 또렷해졌고 어깨가 펴져 걷는 자세도 더 발라졌다. 공방에 온 성연이는 이 작업을 더 이어서 하고 싶어했다. 이번에는 색연필을 권했다. 채색하는 데에 있어 질감과 색감의 차이에 대해 먼저 테스트 해 보고 작업하도록 했다.

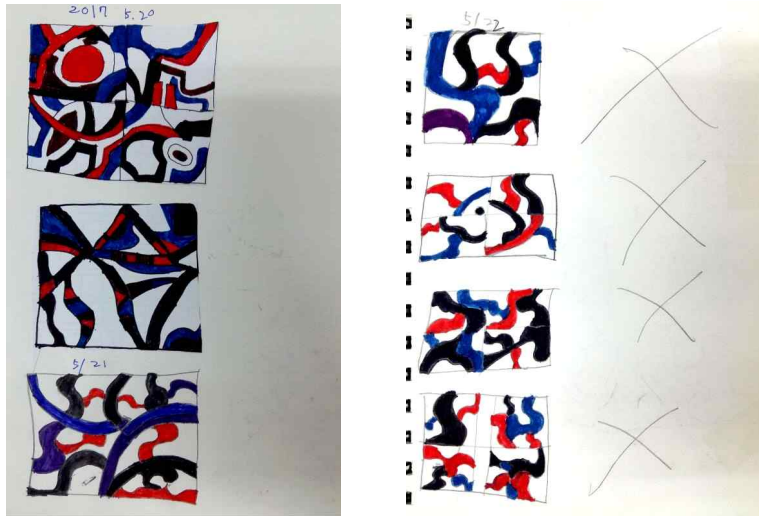




<그림 36> 김성연의 색연필 채색 패턴

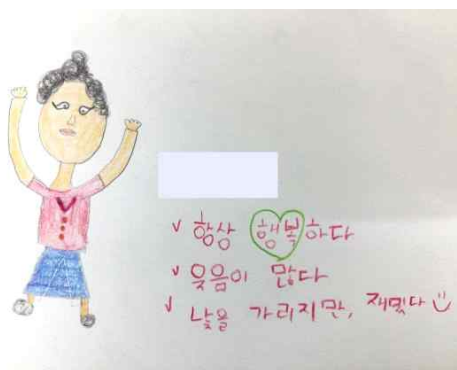
앞서 <그림 34>에서 조각의 화면들이 모이면서도 독립적인 구성을 유지하고 있던 데에 비해 이번에는 각 화면이 구성 면에 있어 각각의 특성을 가지면서도 서로 자연스럽게 이어지며 확장되는 방식이었다. 색 사용의 다양함과 조화에 있어서도 놀라운 변화를 보였다. 아래 네 칸을 더 그려나가진 않았지만 이만큼의 작업으로 충분히 표현하고자 하는 바를 다 이루었다는 만족감을 보였다. 이 작업 이후 성연이는 전체 그룹이 하는 작업에 눈에 띄게 적극적으로 참여하기 시작했고 한편으로는 자신의 이 작업 방식을 계속 발전시켜 나갔다. 이 실험은 다음 해에도 이어졌다.

<그림 37, 38>에서 볼 수 있듯이, 3일 동안 연이어 혼자 여러 가지 실험을 해보는 날도 있었다. '곡선' 사용을 제안해보자 그 선들이 서로 중첩되는 방식을 연구하고 있었던 것이다. <그림 38>을 보면 한 면과 다면 간의 실험, 다면도 그 면들 사이 패턴이 이어지는 방식, 그리고 다면 사이에 여백을 두는 시도 등으로 세분화하여 실험해본 것을 볼 수 있다. 오른편의 'x' 표시는 그 실험이 자신에게 충분히 만족스럽지 않았음을 의미했다. 이것은 성연이에게 실패가 아니라 지속적인 새로운 시도를 이어갈 것이라는 표현이었다.



<그림 37, 38> 김성연의 패턴 실험

학년이 바뀔 때 그 전 해에 공방에 참여한 친구들도 신청이 가능하다고 했더니 학기가 시작되기도 전 가장 먼저 성연이가 신청해왔다. 심지어 담임 교사도 거치지 않고 내게 바로 연락을 해왔다. 여기에 더해 친구 채희를 데려 오며 “애가 내성적이어서요, 도움이 좀 필요해요.” 라며 내게 당부하는 것을 보며 나도 모르게 웃음이 나왔다. 자기를 이렇게 생각해서 공방에 함께 가자고 한 줄 모르는 채희는 성연이와 ‘그냥 어느 날 부터 친해졌다’면서 성연이를 <그림 39>와 같이 그렸다.



<그림 39> 박채희가 그린 성연이

공방에 온 채희는 성연이가 교실에서 볼 때와 너무 다르다고 하며 매시간 놀랐다. 사실 공방 수업 안에서만 보아도 작년의 성연이와 올해의 성연이는 마치 다른 사람 같았다. 이런 변화와 주변 사람들의 반응에 대해 수명이가 전에 “다른 사람들도, 특히 엄마는 내가 엄청 변했다고 하는데요, 전 하나도 변한 게 없는 것 같거든요.” 라고 의아해한 적이 있다. 수명이의 경우는 주변의 모든 이들이 수명이의 변화를 이야기 하는 데도 정작 자신은 내적으로 변한 것이 없다고 여겼기 때문에 그런 반응들에 의아해했다. 성연이의 변화도 한 편으로는 수명이와 마찬가지로 '원래의 자기 자신이 그냥 표현된 것일 뿐'인 측면이 있었지만 교실에서는 이전과 다른 변화를 거의 보이지 않는다는 차이가 있었다.

박채희: 야, 너 보리공방에서는 왜 이렇게 말 잘 해? 교실에서도 좀 그러지!

김성연: 몰라, 난 여기서만 그래.

연구자: 그렇게 교실에서도 좀 얘기하지.

김성연: 싫어요. 난 내성적이니까. 교실에선 얘기 안 해.

박채희: 야, 너 그리고 오늘 내가 봄 모습 중에 최고로 차분한데!

연구자: 최고로 집중하지.

박채희: 네.

김성연: **(잠시 땀을 들였다가)** 이게 나아.

박채희: 알았어. 앞으로 많이 좀 보여줘.

김성연: 힘, 반에서는 안 보여 줄 거야.

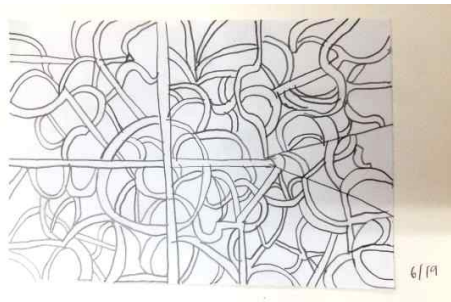
박채희: 아, 왜에~?

김성연: 반에서는 그냥, 아주, 자야지.

성연이는 교실에서의 자신의 모습이 어떠한지를 잘 알고 있었고 공방에 와서 자유롭게 능동적인 자신이 되는 차이에 대해 충분히 인식하고 있었다. 같은 반에서 매일 보

면서 공방 수업에 함께 들어오는 채희에게 이 차이는 유난히 크게 느껴지는 것 같았다. 완전히 달라지는 성연이의 '몸틀'은 제일 가까운 친구 채희에게 놀라움과 의아함을 계속 갖게 했고 위와 같은 대화가 이후에도 공방에서 자주 등장했다.

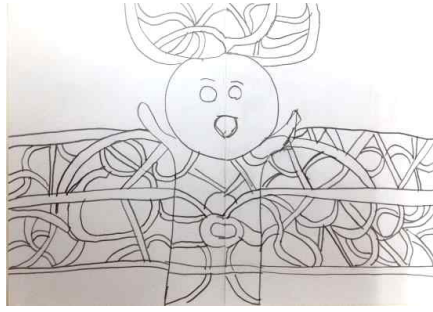
새학년이 되어 친구 채희까지 데리고 온 성연이의 적극성은 수업에 대해서도 발휘되었다. 매 시간 " 쌤, 이번 수업에서 뭐 할 거예요, 빨리 알려줘요. 궁금해요."라며 미리 카톡 메시지를 보내왔고 각 수업에서 함께 하는 작업에 다른 친구들과 거의 동등한 방식으로 참여했으며 아래와 같은 작업을 집에서, 학교 수업 사이 쉬는 시간에 틈틈이 해와서 보여주었다.



<그림 40> 김성연이 집에서 그려와 드로잉 북에 붙인 패턴 구성

가끔 "저 오늘은 이거 그려야겠어요." 하며 자유 작업하는 시간을 달라고 요청하기도 했다. 그럴 때 공방 안에서 조용한 구석을 알아서 찾아 "저 여기서 할 거예요. 혼자 그리는 공간이 필요해요."라며 높은 집중도로 그려 " 쌤, 나 다 했어요. 이거 와서 봐봐요." 하며 먼저 보여주었다. "이거 사진 찍어주세요."라며 작업 사진을 찍기 좋도록 비켜주거나, 드로잉 북을 세워서 보여주거나, 앞에 했던 것을 비교하며 보여주기도 했다.

보여 준 작업에 이야기와 유머가 보이기도 했다. <그림 41>을 들고 "아 이걸 너무 웃기잖아! 쌤, 이거 뭐같이 보여요? 야, 이거 뭐같이 보여?" 하며 자신의 그림을 다 함께 볼 수 있도록 꺼내 놓고 각자 보이는 대로 이야기 해 달라 묻고는 한참을 웃었다. 자기 작품을 두고 웃을 수 있다는 것은 자신에 대한 거리 두기와 여유가 어느만큼 가능해진 것을 의미했다.



<그림 41> 성연이가 공방에서 작업한 패턴 구성

미술교육 과정에서 다양한 언어가 사용된다는 것은 그만큼 인간 발달의 여러 측면과 연결되어 있음을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 성연이가 자신의 특화된 영역이라 할 만큼 패턴 개발을 쉬지 않고 이어간 과정을 지켜보면 해당 작업에 필요한 조형적 구성력이 성연이의 일상생활과 인간관계 등을 구성하는 능력과 연결되어 발달됨을 확인할 수 있었다. 감탄하고 독려한 바는 있지만 누구도 성연이에게 이 작업의 과정을 강제하지 않았고 작업 과정의 발전과 응용에 있어서도 새로운 제안이나 주변에서 새롭게 관찰한 바, 새롭게 떠오른 생각들의 선택과 활용은 전적으로 성연이 자신의 몫이었다. 자신에게 적합한 방식의 작업을 능동적으로 선택하고 수행하는 과정은 그에 연결되는 모든 발달의 측면에서 주체적인 성장의 방향으로 발전되었다. 성연이는 여전히 학급에서 큰 목소리로 다수를 향해 발표해야 하는 상황은 거부하고 있었지만 주변 친구들과의 관계는 점차 자연스럽게 편안해지고 있었다. 반 별 뮤지컬 수업과 공연에서는 음악 감독을 맡아 긴장 된다고 눈물을 흘리면서도 한 번의 실수 없이 무사히 공연을 마쳤다고 했으며, 채희의 귀뜸에 따르면 1학기 기말고사 성적이 중간고사보다 오른 사람은 성연이 밖에 없을 거라고도 했다.

성연이는 자신이 잘못되거나 모자란 사람이라는 결핍의식이 아니라 “이게 나”라는 기본적 존재 긍정을 2년여 동안의 능동적 작업 과정을 통해 구축해 나갔다. 미술교육이 내재한 ‘고유성의 발달’이 본질적으로 개별적 학습을 가능하게 하고 그 과정의 주체적 능동성을 보장함을 성연이의 과정을 통해 이해할 수 있다. 그런데 이 과정의 중요한

특징 하나는 일직선상의 발달 방식으로 일어나지 않으며 후퇴와 나아감을 반복한다는 것이다.

### 3) 후퇴와 나아감: “아…… 망했어. 나 안 해.”

다음 장에서 자세히 다루게 될 ‘삶이 주름의 생성’이라는 의미는 주체의 성장이 선형적으로 나아가는 것이 아니라는 사실을 내포하고 있다. 그러나 교육의 현장에서 교육주체들은, 특히 교수 주체는 그 발전이 직선형의 성장이어야 한다는 착각과 그에 따른 좌절에 쉽게 빠진다. 나의 경험을 성찰하여볼 때, 이는 한편으로 교수 주체 자신의 주체-되기의 과정 역시 일직선상의 성장으로서 결코 일어나지 않음을 충분히 이해하지 못한, 다시 말하면 자신을 비롯한 인간에 대한 이해를 몸의 차원까지 하지 못한 피상적 상태에 그 이유가 있기 쉽다. ‘후퇴와 나아감’은 그래서 단순히 ‘나아감을 위한 후퇴’가 아니라 주름의 생성과 운동의 순환성처럼 그 자체가 실존적 상태의 표현이라 할 수 있다. 그리고 중요한 사실은, 교육 실재에서 이 후퇴와 나아감의 인정과 교육적 가치부여는 교육주체들 각자의 성찰에 더한 적극적 상호주체성을 바탕으로 가능하다는 것이다.

성연이가 수업에 들어와 유난히 집중을 안 하던 날이 있었다. 독립 구조 단위에서 반복 구조로 나아가는 패턴을 개발해보는 시간이었다. 성연이의 ‘분야’라 할 수 있는 패턴 그림들과 유사성이 있었지만 보다 규칙성을 의식해야 하는 작업이었다. 평소 규칙과 반복에 대한 집중을 어려워했던 성연이에게서 결국 익숙한 말들이 튀어나왔다.

김성연: 아…… 망했어. 나 안 해.

연구자: 안 망했어. 아직 조금밖에 안 해 봤잖아.

김성연: 아…… 싫어요. 피곤해. 배 아파. 안 할래요.

연구자: 왜, 다시 해봐. 어?

김성연: 아…… 하기 싫어요.

연구자: (화가 난 투로) 야, 너 계속 그렇게 하기 싫어요, 안 해요, 망했어요, 할래?

김성연: (책상을 밀면서) 아 씨, 알았어요, 안 하면 되잖아요. 안 해.

연구자: (더 큰 소리로) 하지 마. 너 계속 그렇게 툭하면 하기 싫어요, 안 해요, 한 두 번이지, 벌써 일 년이 넘도록 언제까지 그렇게 말할래.

김성연: (일어나서 나가면서) 알았다니까, 안 하면 되잖아요. 나갈래요.

연구자: 너 어디가. 안 들어와?

김성연: 화장실 가요.

연구자: 전화기 두고 가.

김성연: 전화 할 테 있어요.

조금만 하기 어려우면 버릇처럼 나오는 “난 망했어, 안 할래”에 대해 이제 다룰 수 있는 때라는 판단이 섰다. 성연이가 ‘그만큼이라도’ 하는 것을 항상 다행으로 생각하고 격려하며 혹시 다시 좌절의 상태로 미끄러져 내릴까 조바심을 냈었는데 이제 본인이 이걸 넘어 설 힘이 생겼다는 신뢰가 자리잡고 있었다. 또한 성연이가 나의 제지에 그만큼 강하게 반응했다는 것은 그만큼의 내적 힘이 생겼다는 확인이었다. 자리를 박차고 나간 성연이를 기다리며 10분 정도가 지나 채희에게 문자를 보내 보라 했더니 얼굴이 지금 엉망이라 15분 후에 온다고 답이 왔다 했다. 잠시 후 유리문 밖에 성연이가 서서 들어오지 않는 것이 보였다. 나가서 수업에 안 들어올 거냐 하니 아무 말 없이 화가 난 눈빛으로 찌려보며 고개만 흔들었다. 옆에 비어있는 교실에 데리고 들어가 앉았다.

연구자: 너 이리 들어와. (가운데 책상을 가리키며) 여기 앉아. (맞은편에 앉음) 뭐가 그렇게 화가 났어. 어?

김성연: (다시 울기 시작함)

연구자: 뭐가 그렇게 억울해, 어?

김성연: 몰라요. 너무 화가 나요.

연구자: 뭐가 화가 나.

김성연: 왜 사는지 모르겠고, 나는. 계속 아프단 말이에요. 귀랑 머리랑.

연구자: (침묵해 있다가 조용한 목소리로) 왜 사는지 모르겠다는 말 좀 이해가 간다. 난 중학교 때부터 20대 초반까지? 우울증세가 심했거든. 그땐 그건 지도 몰랐지만. 그래서 그때 날 알았던 사람들은 다 날 자주 아픈 애로 기억해. 실제로 나 맨날 소화불량에 배 아프고 얼굴도 새 하얘가지고 그랬었어. 초등학교 때는, 아, 나 초등학교 때 자주 귀가 아팠어. 뭔가 듣기 싫고 힘들고 그러면 정말 귀가 아프더라고. 나도 진짜 아팠어. 그래서 너 귀 아픈 거 스트레스 때문이라고 내가 그러는 거야.

김성연: (진정 돼서 차분한 목소리로) 나도 약 먹었는데, 우울증 약.

연구자: 지금도 먹어?

김성연: 지금은 안 먹어요.

연구자: 먹으니까 효과 있디?

김성연: (웃으며) 아뇨, 없어요.

연구자: 네가 안 해요, 못 해요, 입버릇처럼 하는 말들이 널 자꾸 힘 빠지게 해서 내가 그만 하라고 그런 거야. 너가 진짜 못 하는 애면 또 얘기가 다른 데 넌 실제로 잘 할 수 있다고. 잘 하고 있고.

내 경험을 듣고 자신을 같은 입장에서 공감하는 자리에 가 있다는 것을 알게 된 성연이는 마음을 놓았다. 우울증 약을 먹고 병원에 다녔던 것은 담임 교사를 통해서도 듣지 못한 이야기였다. 이제 성연이와 같은 선상에 서서 같은 방향을 바라보며 조금 더 한계를 벗어나 나아가길 원하고 있음을 공유하게 되었다. 성연이가 하는 좌절의 말들과 행동들에 내 자신도 '힘이 빠지고 속상하다'는 솔직한 표현이 성연이에게 신뢰와 독려의 의미로 전해졌다. 아무 상관이 없는 타자들이 아니라 서로 긴밀히 연결되어 있는 관계 안에 자신이 있음을 성연이는 자각했다. 그래서 자신의 말과 행동, 자신의 행복과 좌절이 자신만의 문제가 아니라는 확장된 시야가 성연이의 좌절의 버릇을 딛고 일어나



는 디딤 역할을 한다는 것을 알 수 있었다.

김성연: 아네요, 나 못 해요.

연구자: 아니라니까. 네가 이미 잘 하고 있으면서 그렇게, 안 해요, 못 해요, 싫어요, 그만 할래요, 하는 게 너를 멈추게 한다고.

김성연: 우리 엄마도 그런 말 그만 하라고 했는데, 안 돼요. 버릇 돼서 못 그만 해요.

연구자: 그래, 그게 버릇이 돼서 완전히 갑자기 안 할 수는 없는데, 그 말을 안 해야지, 하고 의식하는 거만으로도 확실히 줄어. 진짜야.

김성연: 아, 못해요, 아, 이거 봐요. 또 해요.

연구자: 괜찮아. 봐, 의식했잖아.

김성연: 애들은 뭐해요.

연구자: 애들 열심히 하고 있어. 패턴 만드는 거.

김성연: 전 여기서 할래요. 여기 되게 좋은 것 같아요. 조용해요. 저 시끄러운 데 힘들어요.

연구자: 그래, 오늘 여기서 할래? 그럼 갖다 줄게. (성연이 그림 재료와 도구 갖다 줌) 야, 오늘 너 이거 만들면 나 하나만 줄래? (잘라 놓은 종이를 주며)

김성연: 싫어요.

연구자: 왜, 너 채희도 그림 그려서 줬다매. 나도 하나 그려서 줘라.

김성연: 알았어요. 아, 나 못 하는데.

연구자: 너 잘 하잖아. 그래서 이렇게 달라고 하잖아.

마지못해 하는 듯 그림을 그리기 시작한 성연이가 살짝 고개를 들어 눈을 쳐다보며 이야기를 했다.

김성연: 아까 죄송했어요.

연구자: 그래.

김성연: 아까 화장실 가서 화장실 벽 막 발로 차고 그랬어요. 화가 너무 나서. 그러고 나니까 괜찮았어요.

연구자: 화를 풀 방법이 있어서 다행이다 야. 근데 왜 그렇게 화가 났었어?

김성연: 몰라요. 나한테 너무 화가 나고. 싫고. 힘들었어요. (그리면서) 아, 이 연두색은 좀 여기에 아닌 것 같은데.

연구자: 다른 색이랑?

김성연: 예. 혼자만.

연구자: 그럼 색이 연하니까 그 위에 칠할 수 있을 것 같은데.

김성연: 아, 생각났어요. (마지막까지 우선 다 그리고 칠하고 나서 연두색에 돌아와서 초록색으로 덮어서 칠함) 여기 있어요. (연구자에게 건네 줌)

연구자: 고맙다 야. 잘 간직할게.



<사진 17> 김성연이 그려서 준 책갈피

가죽 성분이 들어있는 종이를 잘라 자신이 디자인 한 패턴을 담아 책갈피는 만드는 것이었던 수업의 마지막에 성연이는 두 시간여 동안의 고투 끝에 마치 못하는 듯 하나를 만들어 나에게 주었다. 나에게는 이 한 선 한 선과 그 어우러짐에 성연이의 이야기가 들어있었다. 이후 조금씩 성연이의 행동에서 책임감이 생기는 변화가 보였다. 어느 날 교무실에 한꺼번에 배송된 공방 간식을 혼자 다 들고 왔는데, 여러 개의 주스 페트병은 가방에 넣고, 과자 등의 간식이 가득 찬 큰 상자를 들고 오면서도 무겁다는

생색을 내지 않았다. 다른 친구들에게 펜 하나 전달해서 건네는 것도 쑥스러워 했는데 간식을 먹을 때에도 전체 인원을 보고 고루 나누어 주고, 재료를 전달할 때에도 그 사람이 잘 쓸 수 있도록 신경 쓰며 조용히 챙겨 주는 것을 볼 수 있었다.

지난 해 늦가을에 했던 뜨개질 수업에서는 처음부터 “저 만 거 할래요.” 하면서 시작도 하지 않고 다른 걸 하거나 빨리 집에 가려 했던 성연이가 뜨개질을 시작하면서 자기도 모르게 나오는 “아, 망했어.”를 “아, 맞어, 또 했어.” 하며 스스로 제지하는 것을 볼 수 있었다. “진짜 망했는데 어떡해요?” 하고 묻는 데 대해 “아, 틀렸다, 막혔다, 잘못했다, 잘못 봤다, 등등 있잖아.” 하고 보다 상황에 객관적이고 정확한 단어를 쓰도록 제안 하자 크게 수긍하며 때가 됐을 때 적용하는 것을 볼 수 있었다. 언어 방식을 바꾸자 “아, 망했어, 아니야, 틀렸어요.” 하면서 막혔을 때 던져버리는 것이 아니라 어떻게 하면 좋을지 먼저 스스로 한참을 생각하고 나에게 물어 왔다. 처음에 공방에 온 후로 나에게 대한 신뢰와 의존도가 높았던 성연이는 “아, 망했어요, 나 안 해.” 하며 부렸던 투정이 아니라 “아, 틀렸어” 하며 스스로 문제 해결을 하느라 멈춰 보는 변화로 넘어 갔다.

공방 수업이 있던 날 성연이에게 카카오톡 메시지가 왔다. “ 쌤 저 코가 하나 빠진 것 같은데요 그냥 해도 돼요?” 메시지를 늦게 확인 한 내가 “ㅋㅋ 응 괜찮아 그냥 해.” 라고 대답하자 대답을 기다렸던지 바로 “ 쌤 잠만 10분만 기다려 봐요 ㅠ”하고 메시지가 다시 왔다. “ㅋㅋ왜” 하고 묻자 “보여주게요 ㅋㅋㅋㅋ 10분만 기다려 봐용.” 하고는 정말 10분이 지나자 사진을 하나 보내 왔다.



<사진 18> 김성연 뜨개질 중간 단계 첫 사진

김성연: 어때요?<sup>35</sup>

연구자: 오오!! 대단해요!!

김성연: 왜요?

연구자: 고르게 잘 했네!! 단수도 많이 뜨고!!

김성연: 고마워용. 쌤 근데요 진짜 힘들어요. 2시간 한 거 같아용.

연구자: ㅋㅋ 그랬겠다. 저만큼 했으면

김성연: 아 진짜

연구자: 그래도 대단하다. 저렇게 고르게 된 거는 집중해서 쪽 뜬 건데!

김성연: 하다가 틀린 거 같아서 하다가 코 빠지고 그랬어요 ㅠ

연구자: 하다 보면 하나씩 그럴 수 있거든. 그래도 잘 했다. 그렇다고 안 멈추고  
포기도 안 하고!

김성연: 구래서 다시 찾아 넣고 ㅠㅠ 완전 힘들었어요

연구자: 그러게 승리다 승리. ㅎㅎ 김성연에게 더 이상 포기는 없다!

김성연: 맞아요. 채희도 나중에 하겠쥬.

연구자: ㅎㅎ 그러게 채희도 나중에 하겠지.

성연이는 전에도 가끔 카카오톡 메시지를 보내 올 때가 있었는데 작업 한 것에 대해 무언가를 이야기하려는 것 같아 “그래서 넌 어땠어?” 라던가, “어떻게 생각해?” 등의 질문을 하면 정작 “몰라용.” 혹은 “아 쌤 나 피곤해요.”, “나중에 얘기해 줄게요.” 등으로 대답을 피했다. 그런데 이 날은 나에게 자기 작업 중간 과정을 보여 주겠다고 기다리고 있다가 보여 준 후 그것을 할 때 어땠는지를 스스로 이야기했다. “더 이상 포기는 없다.”에 동의하면서, 포기하지 않는다는 건 ‘코가 빠져도 다시 찾아 넣고 완전 힘든’ 일이라는 것을 이야기하고 있었다. 그리고 자신이 포기하지 않는 경험을 해 보면서 친구 채희의 발전도 함께 바라고 있다는 것을 알 수 있었다.

---

<sup>35</sup> 카카오톡 메시지 내용으로서 맞춤법등을 교정하지 않고 그대로 전사함.

성연이는 뜨개질의 방식이 개인이 가진 보편적 특성이나 행동 방식과 어떻게 연결되어 있는지를 자기 경험에 비추어 짐작하고 있었는데, 같은 반 가까운 친구인 채희의 연이은 초기 실패를 조용히 보면서 내심 걱정하고 있었다. “ 쌤, 채희 집중이 잘 안 돼서 걱정이예요. 코가 구멍이 너무 커요. 채희한테는 말 하지 마세요.” 하며 이후에 아무리 새로 배워도 차근차근히 진행하지 못하는 채희에게 성연이는 친구가 기분 나빠하지 않을 방식으로 조언을 했다. 성연이가 채희를 돕는 방식은 배우 독특했다. 자신이 발전한 방식처럼 소리가 없으면서도 인내심이 컸고 채희의 어떤 반응에도 흥분하지 않았다. 은근히 성연이의 발전에 경쟁심을 표현하고 있던 채희는 성연이의 기다림과 배려에 편안하게 조언을 구하게 됐다. 그리고 성연이 말을 듣고 기꺼이 다시 풀기를 반복하면서 결국 “성연이 도움 받아서 톱툰이 다시 해 갈게요!” 라는 문자를 보내왔다.

또한 성연이가 묵묵하게 완성까지 가는 단계를 보여준 과정은 공방에서 성연이의 지난 과정을 어느 만큼씩 공유하고 있던 아이들에게 친구의 성장을 함께하는 기쁨과 자신들의 현재에도 희망을 가질 수 있는 용기를 주었다.



<사진 19, 20> 김성연의 뜨개질 완성 단계

이후 수업에서 자신의 말 표현 방식에 내재된 사고방식을 인식하고 그것을 시각적으로 표현해보기 위해 여러 문장을 완성해 본 작업에서 성연이가 쓴 몇 줄이 눈에 들어 왔다.

“나는 내가 뜨개질을 뜰 때 마음에 들어.”

“나는 인생을 살면서 힘이 들 때 할 수 있다 라는 말을 떠올려.”

“나는 내가 못하겠다, 망했다, 할 때 싫어.(실망스러워)”

성연이가 작성한 이 문장들을 옆에서 보고 웃으며 “진짜냐”고 슬쩍 물어 보니 진지하게 끄덕이는 것을 보며 성연이가 어디까지 성장해 나아가 있는지를 짐작할 수 있었다. 이런 말들은 단지 말이 아니라 성연이의 작은 작업 단계들과 친구들과 오가는 행동과 말을 통해 이미 확인되고 있었기 때문이다.

미술교육 과정이 개인의 주체성 형성 과정에 어떠한 역할을 하는가를 면밀히 알기 위해서는 한 수업에 대한 깊은 관찰과 성찰을 기본으로 하면서도 보다 긴 기간 동안 개인에 대한 총체적 연구와 교육적 동반이 실행되어야 한다. 개인의 주체성 형성을 목표로 하여 각 학습자의 성장을 위한 교육이 시작될 수 있는 지점을 확인하는 데에 우선 다양한 방식의 언어들에 대한 민감성이 요청된다. 미술교육의 고유한 언어인 시각·조형 언어를 기반으로 하면서도 그에 못지않은 중요성을 갖는 침묵과 몸의 언어, 말 언어와 글 언어의 역할에 대한 총체적 고려는 그만큼 개인의 전인적 발달을 독려하고 지속적인 개별적 교육 과정을 이행할 수 있도록 돕는다.

이 발달의 과정이 선형적인 발전의 단계를 거치지 않고 멈춤과 진행, 때로는 후퇴와 나아감의 방식으로 일어나는 것은 미술교육에 한정되지 않는 교육의 보편적 성질에 해당됨과 동시에 미술교육의 고유성에 해당된다. 즉, 개인에게 미처 인식되지 않았거나 드러나지 않은 깊이에서부터 드러나는 발전으로 이어지는 연속성과 단절, 다른 방식의 발전으로의 변형 등을 포착할 수 있다.

본 제Ⅳ장의 부제인 ‘움직이는 주름’은 이어지는 제Ⅴ장의 ‘침묵의 주름’ 개념의 해석적 발견을 위한 바탕이다. ‘삶은 주름이 펼쳐지고 접히는 과정’임을 전제할 때 미술교육을 통해 일어날 수 있는 개인의 주체적 성장의 크고 작은 움직임은 때로는 멈춰있는 듯 보이거나 후퇴하는 듯 여겨져도 그 자체가 삶의 주체로 살아가기 위한 고투(苦鬪)로서의 가치를 지닌다.

## V. 미술교육과 주체성 형성: 침묵의 주름

이 장에서는 침묵으로 태도변경을 시행하게 된 과정과 거기에서 도출된 침묵의 의미들, 그리고 그에 따라 실행과 성찰의 순환관계를 이루었던 수업들을 상기하면서 이 논문의 가장 중심이 되는 개념인 '침묵의 주름' 개념의 의의와 미술교육의 맥락에서의 구체성을 고찰하고, 그 주름 운동의 의미인 주체로서의 성장의 지향인 '의미를 찾는 주체'의 개념을 다루며 논의를 맺으려 한다.

공방에서 개개인의 주체로서의 성장 과정을 교육적으로 동반하기 위해서 요청된다고 본 침묵으로의 태도변경은 사실 교사의 역할에 해당하는 속성과 별개의 문제가 아니다. 『벽암록(碧巖錄)』<sup>16</sup>칙(Xuedou, 1128/1999)의 '啐啄同時(줄탁동시)'는 이에 대한 적절한 설명이다. '줄탁동시'의 일차적인 의미는 병아리가 알에서 깨어날 때 안에서 껍질을 깨기 위해 쪼고(啐) 밖에서 어미닭이 껍질을 쪼는(啄) 과정이 병아리가 부화하기 가장 적합한 때 안과 밖 동시에(同時) 이루어져야 병아리가 죽지 않고 새 생명을 얻는다는 뜻이다. 이를 교사 역할의 맥락에서 해석하면, 학습자의 성장을 위해 가장 적절한 때를 알고 그에 맞는 실행을 하는 중요성과 어려움을 동시에 의미한 것임을 알 수 있다. '그 때'보다 이르게 껍질을 쪼아도, '그 때'보다 늦게 껍질을 쪼아도 병아리는 부화하지 못한다. 그 다음 성장의 과정으로 나아가지 못한다. '그 때'는 언제인가? 어떻게 알 수 있는가? 이 질문에 대한 답을 찾아 나가는 과정에서 제기하는 것이 교육적 맥락에서의 '태도변경'이다. 이 연구의 맥락에서 말하자면 '침묵으로의 태도변경'이다.

병아리가 이제 알 밖으로 나올 때임을 아는 것, 그리고 그 병아리가 알의 어느 부분을 쪼아 나올 것인지를 알아차리고 함께 '그 때, 그 곳을' 쪼는 '줄탁동시'는 알 속에 아직 보이지 않는 병아리의 성장을 본능적으로 아는 어미닭이 아닌 교사로서 무엇을 어떻게 노력해야 하는가를 고민하게 한다. 적어도 '그 때'는 학습자가 자신의 능동성으로 주체적 성장을 위한 움직임을 하는 과정 중일 것이며, '그 곳'은 개인의 고유함과 다양성만큼 서로 다른 방식과 모습을 띠는 것이다.

미술교육의 특성상 학습자의 '줄(咄)'은 다양한 질적인 방식으로 일어난다. 앞선 제 IV장에서 미술교육의 실재를 다양한 언어 방식을 중심으로 분석한 것은 한편으로 이러한 '줄(咄)'을 섬세하게 알아차리기 위한 노력이다. 이를 바탕으로 침묵으로 태도변경을 요청하는 것은 미술교육에서 학습자들의 고유성을 중심으로 한 개별 교육이 시작되고 주체성 형성의 방향으로 발전될 수 있는 바탕을 마련하기 위한 의미를 갖는다.

## 1. 무감각, 무사고, 무정견

본 연구에서 제시하는 침묵의 의미 중 첫 번째 초점이자 연구가 본격화하는 전환을 제시한 것이 아이들의 무기력과 생각하지 않음, 그리고 그에 따라 자신의 의견이 없는 상태였다. 이것을 문제시하면서도 어쩔 수 없는 것으로 여기던 내 자신의 무기력과 무사고 상태를 우선적 문제로 의식하고 반성해 나가는 과정에서 아이들의 현재를 '무감각, 무사고, 무정견'의 상태로 명명하며 구체적 분석을 시작하게 되었다. 이 접근을 시작할 당시는 아직 '주름' 개념과의 연결이나 '침묵' 개념 내에서의 이해가 분명하지 않을 때였다.

이 의미의 발견을 시작으로 아이들의 체험 안으로 더욱 깊이 들어가게 되었고, 그 과정에서 '무감각, 무사고, 무정견'의 상태를 '현상 차원'에서의 침묵의 의미로 구분하게 되었다. 이때 침묵의 의미는 학습자들의 맥락을 중심에 두고 있으나 그와 상호적 교육 주체로 연결된 나의 침묵의 의미가 교사의 맥락에서 먼저 성찰되어야 할 필요성은 문제를 의식할 초기만이 아니라 지속적으로 요청되는 핵심이었다.

앞서 서론의 '연구의 시작과 경과' 중 '연구의 전환점'에서 기술한 다영이 및 지선이와의 대화는, 이미 공방을 시작해 운영하고 있음에도 여전히 학생들이 가진 어려움과 문제의 깊이를 그들의 입장에서 온전히 파악하지 못한 나의 상태를 드러낸다. 나의 선입견이나 주관적 판단에 의지하거나 현상으로 드러나는 문제 대처에 급급하던 상태에서 일어났던 이 대화는 전혀 다른 문제의식을 갖게 했다. "시험은[공부는]생각하는 게



아니고 그냥 외웠던 걸 딱 보고 찍는 것"이라는 아이들의 익숙한 대화가 이날 충격적으로 다가왔던 이유는 당시 내 자신이 가진 교육 개념에 대한 문제의식이 어렴풋하게나마 일어나고 있었기 때문이다. 아이들이 현실에서 겪는 어려움들의 실태와 여기에 교육이 갖는 책임과 그 책임을 다하지 못한 것은 무엇인지, 그리고 거기에서 나의 책임은 무엇이며 무엇을 하지 못하고 있는가가 당시의 질문들이었다.

이날 대화 상황을 성찰하며 서서히 분명한 것은, 자신의 경험 안에서 제대로 감각하고 사고하고 자신의 의견을 갖고 개진하는 것이 교육을 통해 배워야 할 핵심이라는 것이었다. 그리고 이 아이들이 경험하는 교육이란 무엇인지, 나 역시 교사로서 무엇을 했는지를 자문할 수밖에 없었다. 그리고 자문의 과정에서 먼저 마주한 교사인 내 자신의 '무감각, 무사고, 무정견'의 상태는, 이렇게 교육받고, 이 상태에 익숙한 사회에서 살아 왔으며, 다시 이 속성들을 벗어나지 못하는 내 자신에게 분명한 책임이 있음을 점차 인정할 수밖에 없게 했다. 미술교육이야말로 삶에서 깨어 감각하고, 사고하며, 자신의 고유성을 찾고 분명한 의식을 갖고 표현하고 소통하는 것이라는 주장을 해 왔던 내가 스스로 얼마나 모순과 오류에 빠진 채 '교육이 아닌 것'을 하고 있었는가 하는 자각은 고통을 동반했다.

문제를 의식하며 느끼는 고통은 그 문제의 원인을 분석하고 해결을 향해 나아가는 원동력이 된다. 더군다나 교사로서 아이들에 대해 갖는 책임은 존재의 실존적이고 실질적인 생존에 대한 책임과 이어져 있다고 여기는 만큼 그 문제의식은 절박했다. 절박함은 현실을 새로 보도록 하고 직면의 용기를 내게 하며 그 과정에서 미미하나마 새로운 해석을 바탕으로 갖게 되는 새 시각을 허락한다. 해석학적 순환은 같은 지점을 다른 이해의 지평에서 만나게 해 준다(Gadamer, 2007).

앞서 이론적 배경에서 제시했듯이, 라이프니츠는 그의 존재론인 모나드론에서 존재의 고유한 핵심인 모나드의 주름을 움직이는 동력인 '능동성'에 대비되는 '수동적 상태'를 '잠존(潛存)'상태라 불렀다(이정우, 2001). 그는 "전혀 구분되지 않는 무수한 미세 지각들만을 가질 때, 그 존재는 잠존 상태에 빠진다. 이 상태는 곧 우리가 한 방향으로

계속 빙빙 돌 때와 같으며 이때의 멍한 상태가 우리를 잠존하게 만들며 또 아무것도 구분할 수 없게 만드는 것”(이정우, 2001: 303)이라 설명했다. ‘미세한 지각’들을 하고는 있으나 이를 구분하지 못한다는 것은 감각의 수동성, 즉, 감각한 바의 의미를 인식하고 의식화하는 과정을 스스로 거치지 못함을 의미한다. 그러한 상태가 될 때 ‘한 방향으로 빙빙 도는’, 즉, 기계적이거나 타의에 의한 움직임을 하게 되는 수동적 상태가 됨은 존재의 성질에 반하는 것이라는 주장이다. 라이프니츠가 존재의 근본 성질로 전제하는 것이 바로 ‘능동성’이며 이 ‘잠존’ 상태에 대한 서술이 ‘능동성’의 성격이 무엇인가를 보다 분명하게 제시해준다.

듀이(Dewey, 1934) 가 ‘미적인aesthetic’ 상태와 반대되는 성질로 제시한 ‘무감각한, 마비의anesthetic’ 상태가 이 ‘잠존’의 의미와 맞닿는다. 생명체가 자신을 둘러싼 세상에 감각을 통해 직접 참여하고, 정신을 통해 이 참여를 의미 있게 하며, 그 의미와 가치들을 추출하고 유지해 자신을 포함한 생명체들의 공공 영역에 더 많은 기여를 하는 것이 듀이의 ‘경험’이 갖는 ‘미적인 성격’이다. 여기에서 그는 만약 이런 기관들이 손상된다면 “그것이 실천적이든 이론적이든 협소하고 둔한 생활-경험의 결과이자 원인”이라 보았다(Dewey, 1934: 48). 감각하고, 생각하고, 행동하며, 소통하는 능력을 발달시켜야 할 교육이 만약 ‘협소하고 둔한 생활-경험’으로 이루어진다면, 그 반복 안에서 학습자들의 주체로서 살아가는 능력들이 손상될 수밖에 없을 것이다. 교육의 맥락에서도 가장 ‘자유롭고 살아있는 생활-경험’으로 구성되어야 할 미술교육의 맥락이 그러하지 못하다면 더욱 심각한 문제 제기를 할 수밖에 없지 않을까.

듀이는 이러한 비(非)미적인(anesthetic) 경험을 설명하기 위해 두 가지 한계를 제시한다(ibid., 79). 하나의 극한은 “아주 산만하고 느슨하여” “어떤 특정 위치에서도 시작하지 않고” 종결되지도 않는 “느슨한 지속”이며, 다른 쪽 극한은 “결박되고 제한되어 있어 부분들이 서로 기계적으로만 연결되는 진행”이다. 그는 이 양편 모두가 상황이 주체와 따로 존재하는, 즉, 경험이 주체적으로 일어나지 않는 수동적 상태인 것으로 보았다. 듀이에게 “미적인 것의 적은 실천적인 것도 아니고 지적인 것도 아니다. 오히려 그것은

진부하고, 목적이 느슨하여 방만하고, 실천과 지적인 활동에서 인습에만 의존하는 것이다.”(Dewey, 1934: 80) 이 두 한계를 내 자신이 교육 받은 경험에 비추어 보면 매우 익숙한 많은 경우들을 기억해 낼 수 있다. 그런데 교사로서도 이것이 익숙한 데에 그쳐 있다면 책임의 문제가 함께 제기되어야 하지 않을까. 미술교육에서 이 진부함과 느슨함, 그리고 기계적인 속성을 얼마나 의식하고 벗어나고 있는가 하는 자문을 한다면 대답은 부정적이다.

이 양극단의 경험이 아닌 “다양한 일련의 사건들을 통해 그 자체의 완성으로 향하는, 진행과 정지를 포함한 소재로 이루어져 있는” 경험의 “본성이나 의미는 예술로만 표현될 수 있다”고 본 듀이의 주장에 비추어 보면(ibid., 84), 예술로 경험의 본성과 의미를 표현하려 노력할수록 진정한 경험의 속성, 즉, 주체로서 살아가는 속성이 깨어날 수 있다고 할 수 있다. 공방 수업을 통해 이 ‘무감각, 무사고, 무정견’의 상태에서 깨어날 수 있도록 연구하고 수업으로 실행하는 가운데 다각도로 초점을 맞춘 것이 사고력의 깨어남을 위한 접근들이었다. 물론, 내 자신의 ‘무감각, 무사고, 무정견’의 상태를 객관적으로 깨어서 볼 수 없는 상태에서 이 접근들은 분명한 한계가 있다.

교육적 상호주체성의 맥락에서, 그리고 해석학적 순환의 연속된 지평의 이동을 통해 이러한 교육적 시도와 접근들은 새로운 성찰과 이해, 그리고 거기에서 다시 일어나는 새로운 실행으로 이어질 수 있다. 미숙하게나마 이 과정이 조금씩 이행되면서야 교사인 나와 학생들은 상호간에 깨어나고 성장할 수 있었다. 그리고 이러한 성찰과 실행의 순환 방식이 별개의 요청이 아니라 자연스러운 사고의 방식으로 자리잡는 것이 미술교육의 과정에서 얼마나 중요한가를 실감하게 되었다. 이 순환이 지속되고 이해의 지평이 이동할수록, 미술교육에서 사고력은 너무나 중요한 본질적 속성의 위치를 갖고 있음을 발견할 수밖에 없었다.

예술가가 과학자만큼 진실하고 철저하게 사고하지 않는다는 생각은 불합리하다. 왜냐하면 능동적으로 행해지는 것과 수동적으로 행해지는 것 사이의 관계를 인식하

는 것이 지성의 일이기 때문이며, 예술가는 자신의 작업 과정 속에서, 이미 행한 것과 앞으로 행할 것 사이의 관계를 파악하는 것에 좌우되기 때문이다. .... 예술가는 자기가 창작하고자 하는 전체와 관련하여 능동적 행위와 수동적 행위의 각각의 개별적인 관계를 파악해야 한다. 그러한 관계들을 이해하는 것이 곧 사유하는 것이며, 또한 사고의 가장 까다로운 양식 중 하나이다. 여러 화가의 그림들의 차이는 ..... 사고하는 능력의 차이에도 기인한다. .... 이 차이는 실제로 다른 무엇에 의존하기보다는 관계의 인식에 영향을 미치는 지성의 성질에 많이 의존한다(Dewey, 1934: 88).

깨어나는 데에는 지력이 필요하다. 깨어난다는 것은 경험에서 의미를 찾아내고 인식력이 커지는 것이기 때문이다. 예술 창작의 과정에 사고력이 어떻게 작동하는가에 대한 듀이의 위와 같은 분석은 공방에서 학생들과의 작업을 계획하고 수업 후 기록을 분석하며 이후의 수업들을 다시 준비하는 데에 있어 매우 도움이 되는 지점들을 제시했다. 그리고 실제 수업에서 구체적으로 "성질들의 관계를 통해 효과적으로 사고하는 것"이 미술 작업에서 조형·시각 언어의 고유한 방식으로 사고를 깨어나게 하는 기본적인 중요한 요소임을 발견했다. 이를 특히 염두에 두었던 수업의 예로 앞서 제시한 쥘탱글 패턴을 기반으로 한 조형 언어의 분석과 해체, 재조합 과정을 다시 짚고 넘어가겠다. 이 수업은 조형 언어의 분석을 통해 속성들과 그 관계들의 구조를 파악하여 그 속성들을 자신의 조형 언어 활동 안에서 자유롭게 사용하는 것을 우선적인 목적으로 두고 있었다.



<그림 42> 정다영의 탱글 작업 변화

다영이는 이 두 작업의 변화가 '생각 없이 얼른 모양만 따라서 그린 것'이 아니라 무엇을 패턴화 한 것인지를 멈춰서 생각하고 고유한 특징이 무엇인지, 즉, 이 패턴이 갖고 있는 고유한 속성이 무엇인지를 파악하고 그 요소들을 재해석한 데에서 일어난 것으로 보았다. 다른 패턴을 분석해서 작업을 할 때에도 "그 모양만 따라가는 게 아니라, 어떻게 그려지는 건지 완성된 전체적인 걸 보고 그 안으로 들어가서 점점 어떻게 만들어지는 건지 알아야"함을 발견하고는 친구들에게 자신의 다른 실패작들을 예로 들어 보여 주며 설명하였다.

이 수업에서 중점을 두었던 방식 한 가지는 이러한 일련의 과정을 말 언어로도 표현하도록 한 것이었다. 시각적 언어 활동을 말 언어로 표현하는 데에는 한 단계 나아간 사고력이 요청된다(이영옥, 2015). 구조를 보는 데에 반드시 필요한 것이 '분석적 사고' 능력인데 이는 비판적 사고를 포함한 고등사고능력의 속성에 해당되고(김영정, 2002; 2005a; 2005b) 주체로 깨어나는 데에 필요한 능력이라 할 수 있다. 이 수업에 아이들은 각자의 방식으로 무척 적극적으로 참여 했는데, 그 중 위의 그림을 그린 다영이는 당시 눈에 띄게 무기력한 상태였다. 무기력해지면서 말 수가 줄었던 다영이가 이 수업 동안 조형 언어와 말 언어를 통해 자신의 작업과 분석 과정을 표현하는 연습을 어렵게 거듭하면서 일어난 변화는 말 언어와 몸 언어의 변화로도 이어졌다. '무기력'과 '무사고'의 연관성을 주목하게 하는 변화였다.

다영이는 당시 자신의 현재 상태나 상황에 대해 생각하고 말하는 것을 회피하거나 압도당한 듯 멈춰 있는 모습이 자주 발견되던 때였다. 이후 점차적으로 해당 경험이나 문제의 구조를 찬찬히 보고 그것을 구성하는 요소들을 구분해 보면서 이를 언어적으로 표현하고 문제나 상황을 조리 있게 설명하는 것을 볼 수 있었다. 몸의 자세 면에서도, 상체가 구부러지고 턱이 떨어지듯 앞으로 나와 있던 상태에서 허리를 세우고 얼굴은 정면과 상대방을 자연스럽게 바라보고 분명한 목소리로 이야기 하는 변화가 나타났다.

'감각하고 사고하고 자기 의견을 갖는' 이러한 변화들이 몸과 말 언어 차원에서의 침묵에서 발화로 이어지는, 즉, 언어적 행위가 깨어나는 방식으로 드러나는 상황이 아

이들 각각의 맥락에서 공통적으로 일어나는 것을 보면서, 반대로 '무감각, 무사고, 무정견'의 상태와 언어적 행위 차원에서 침묵과의 연관이 무엇이며 어떻게 연결되어 있는가를 주목하게 되었다. 물론, 언어적으로 침묵을 하고 있다고 하여 '무감각, 무사고, 무정견'의 상태인 것은 아니다. 미술교육의 측면에서는 한편으로 미술 창작 작업에서 그 내용의 근원과 과정의 방식에서 침묵이 차지하는 중요성이 크다는 사실을 간과해서는 안 된다.

그렇다면 '무감각, 무사고, 무정견'이 깨어나는 과정을 침묵의 의미 안에서 발견하는 것과 미술작업이 본질적으로 중시하는 침묵의 역할에 대한 발견이 만나는 지점을 미술교육의 맥락에서 찾아볼 수 있지 않을까. 그리고 한편으로는 그 지점이 미술교육의 과정에서 침묵의 의미를 발견하고 이를 주체의 성장을 위한 교육적 실행과 고찰의 순환으로 이어갈 수 있게 하는 고유한 가능성을 갖지 않을까 가정해볼 수 있다. 이어서 살펴볼 침묵의 두 번째 의미는 태도변경을 통해 이 지향이 보다 분명해지는 과정을 보여준다.

## 2. 함묵(含默)<sup>36</sup>

앞서 '현상 차원'에서 침묵인 '무감각, 무사고, 무정견'인 상태에 이어 찾게 된 '**표현 차원**'에서 침묵의 의미는 '함묵(含默)'이었다. 이것은 단순히 발화의 부재 차원이 아니라, '함(含: 머금다, 거두다, 드러나지 아니하다, 참다, 견디어내다, 초목이 꽃을 피우다), 묵(默: 조용하다, 잠잠하다, 말이 없다)'의 글자 뜻이 의미하듯이 그 안에 내재된 것이 드러나지 않고 있는 표현으로 보는 것이 타당했다. 이 함묵이 실제 표현되는 방식은 다양했는데, 단지 오래 말을 하지 않거나 눈에 띄게 움츠려 들어 있는 상태만이 아니라 소

36 '함묵'은 한자로 '緘默'와 '含默'의 두 가지로 사용되는데, 緘默에서 '緘'은 '봉하다, 꿰매다, 묶다', 등의 의미를 가지므로 緘默은 입을 다물고 말을 하지 않는 상태 자체를 의미하며 이에 비해 含默은 할 말을 참거나 머금고 있는 상태를 의미한다. 그러므로 이 연구에서의 '함묵'은 그 의미에 따라 含默으로 기술한다.

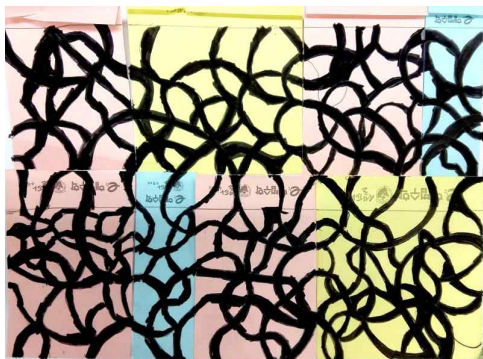
란스럽게 친구들과 떠돌고 있으면서도 정작 자신에게 중요한 문제는 직면하거나 이야기하길 회피하는 상태에서도 찾아볼 수 있었다. 이런 측면은 한편으로 첫 번째 침묵의 의미와 연결되기도 한다.

표현과 현상 차원에서의 침묵의 의미와 둘 간의 관계를 살펴볼수록 미술교육의 맥락에서 침묵이 갖는 주요한 의미와 역할에 점차 주목하게 된다. 미술교육은 미술 작업이 본래 내포하고 있는 분명한 '침묵'의 자리를 교육의 요소로서 적극적으로 고려해야 할 특성을 가지고 있다. 이은영(2014)은 미술교육에서 학습자가 '발화'하는 언어 표현만이 아니라 '언어적 의미 생성 과정' 전체를 주목해야 함을 주장하였는데, 시각문화미술교육의 비평 영역에 한정된 논의이긴 했지만 미술교육의 실제에서 '몸 언어'와 '침묵의 언어'의 중요성을 제기했다는 의의를 갖는다. 미술교육에는 그 언어적 의미 생성 과정에서 가시적이고 물성적인 표현 언어들에 더하여 몸과 침묵의 언어가 갖는 역할이 분명히 존재한다.

또한 각 언어의 방식은 그에 적합한 방식의 집중을 요구한다는 측면에서, 몸과 침묵의 언어에 대한 주의에는 더욱 의식적이고 적극적이면서도 섬세한 접근이 필요하다. 고클리(Gormley, 2009)는 흙이 가득 담긴 스튜디오에서 다양한 참여자들과 함께 진행한 흙 작업 과정을 묘사하면서 그 과정에서 참여자들이 흙과 관계 맺은 방식으로 나타난 동작과 흘리는 땀, 그로 인해 올라간 공간의 습도, 참여자들의 탄성 등 몸 언어에 큰 주의를 기울였다. 그리고 그들이 재료와 공간, 시간과 주고받은 상호 작용과 그에 따라 나타났던 내적 변화 등의 과정을 자신들의 말로 다시 표현하고 해석한 데에 중요성을 부여했다.

메를로-퐁티는 "모든 운동들은 운동이면서 동시에 운동에 대한 의식"이며 "주체에 있어서 운동의 시작은 지각과 마찬가지로 대상과 관계하는 근원적인 방식"(조광제, 2004: 153)이라 하였다. 미술교육에서 침묵의 언어가 중시된다는 것은 '함묵'에 담긴 각자의 의미들이 몸과 조형·시각 언어들을 통해 표현될 수 있는 통로를 마련하는 것이고, 이는 세상과 관계하는 '경험'을 깨어나게 하는 방식으로 발전될 수 있다(Dewey, 1934).

담임 교사를 통해 공방 수업에 처음 들어왔을 때 성연이는 학급에서 아무 말도 하지 않고 거의 아무 것도 하지 않으려는 상태로 스스로 특수반에 가고 싶어하고 있었다. 실제로 공방에 참여한 초기에는 학급에서와 마찬가지로 수업에 해당되는 내용에 대해서는 아무 말도 하지 않고 아무 것도 하지 않은 채 책상에 상체를 기울이고 고개만 들어 수업을 지켜보기만 했다. 그러나 그 상태 자체가 말하고 그림 그리고 움직이는 것과 대등한 언어로서의 가치를 갖는 것으로 인정받는 사실을 인식하자 움직이고 움직이지 않는 것 사이의 경계, 말하고 말하지 않는 것 사이의 경계를 조금씩 자유롭게 오가기 시작했다. 미술 작업은 침묵 속에서 이 경계 사이를 오가는 자율성과 권리를 부여해 준다. 성연이에게 그 오가는 '길'은 스스로 실험하고 발전시킬 수 있는 성격을 띠고 있었다.

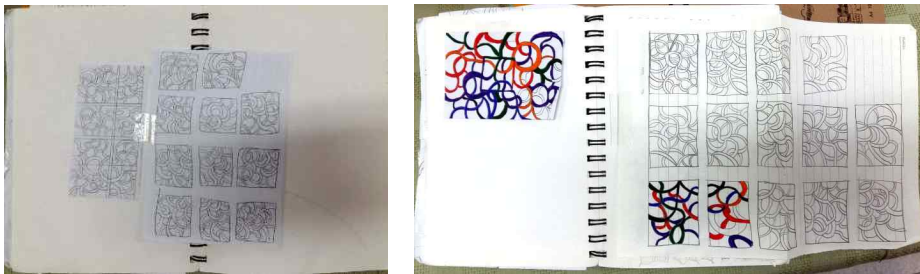


<사진 21> 김성연이 광고용 점착 메모지를 이어서 그린 그림

어느 날 성연이가 자기 드로잉북을 열어 보여 준 이 그림은 학교 앞에서 흔히 나누어 주는 학원 광고용 점착 메모지를 그 색과 사이즈를 조절해 구성하여 바탕으로 만들고 그 위에 강한 대비가 되도록 검은 색의 선화를 그린 것이었다. 이제 생활 속에서 발견되는 크고 작은 것들을 성연이는 자신의 작업을 실험하고 다양화 하는 도구로 쓰고 있었다. 이때에도 학급에서는 여전히 거의 말을 하지 않는다고 했다. 같은 반이면서 성연이를 따라 공방에 오게 된 채희는 자기와 성연이가 어떻게 친구가 됐는지도 신기하다며 공방에 와서야 성연이의 이런 적극적이고 활발한 모습을 보게 돼서 놀랐다고



했다. 반에서도 이렇게 좀 하라는 채희의 말에 성연이는 “싫어, 난 여기서만 이래.”라고 대꾸하며 “난 내성적이니까.”라고 그 이유를 댔다. 학급에서 외적으로는 이전과 비슷한 방식의 침묵 상태에 있지만 성연이 자신의 내적 이해는 완전히 달라져 있었다. 스스로 특수반에 가야 한다고 생각하며 자신을 사회적 평균보다 ‘떨어지거나 이상한’ 사람이라고 여겼던 데에서 성격이 ‘내성적’인 것으로, 즉, 자신의 고유성과 특이성을 이해하고 받아들이는 방향으로 자기 인식이 달라져 있음을 확인할 수 있었다. 아직 겉으로 다 표현되지 않지만 내적으로 일어나고 있는 성연이의 변화는 매우 꾸준하고 강한 것이었다.



<사진 22> 김성연이 드로잉북에 모아서 붙인 그림들

묵묵히 있는 시간 동안 자기 앞에서 찾을 수 있는 종이에는 어디든지 그림을 그리고 나서 자기 드로잉북에 다시 모아서 붙인 것을 한 번씩 보여주던 성연이의 작업은 끊임없이 이어가는 이 드로잉 작업이 성연이가 스스로를 무감각하게 두었던(anesthetic) 상태에서 세상에 깨어나고 깊이 참여하는 미적인(aesthetic) 참여의 방식임을 보여주었다.

이와 같이 미술교육 과정에서 표현으로서의 침묵은 앞서 밝힌 현상 차원의 침묵, 그리고 실존적 차원의 침묵으로 진입하는 통로 역할을 한다고 볼 수 있다. 침묵은 귀를 기울일수록 그 의미와 깊이가 드러나고 의미들 사이의 관계가 나타났다. 그리고 이 의미들은 그 자체의 중요성 때문이 아니라 그 의미와 관계를 보다 면밀히 발견해 나갈수록 학습주체들의 주체성 형성과정에 필요한 교육적 실행에 직접적인 중요성을 가진다는 측면에서 주목되어야 함을 알게 되었다. 여기에 보다 적극적으로 침묵으로 태도변경

을 이행해야 할 필요성이 제기된다. 그럴 때 침묵이 내포하고 있는 '고유한 주체로 성장할 가능성'의 의미 발견에 가까워질 것이다. '함(含)'의 의미 중 '머금다, 거두다, 드러나지 아니하다, 참다, 견디어내다' 외에 '초목이 꽃을 피우다'가 있음을 기억한다면, 함묵으로서의 침묵은 주체가 가장 자신답게 성장할 고유한 가능성을 이미 잠재하고 있음을 의미함을 상기할 수 있을 것이다.

### 3. 고유한 가능성 잠재태

침묵에 대한 태도 변경을 통해 그 의미에 대한 이해의 순환을 계속해 나가면서 점차 분명해진 것은 침묵이 각자의 고유함과 가능성을 잠재한 자리라는 사실이었다. 이는 처음에 어두운 공간 안에서 무엇이 있는지 모르던 상태에서 조금씩 그 공간의 생김과 그 안에 있는 사물들이 눈에 들어오며 그 곳의 정체성을 알게 되고 공간 안에서의 움직임과 의미 활동의 가능성이 확장되는 과정에도 비할 수 있다. 침묵의 '실존적 의미'가 고유한 가능성의 잠재태라는 발견은 지금까지의 이해를 종합하면서 새로운 지평으로 이동하게 했다.

공방을 시작하게 되기 이전 학생들과 면담을 하면서 새삼스럽게 깨달은 사실들은 자신이 선택하지 않았지만 겪게 되는 다양하고 수많은 고통들(가정의 해체, 경제적 어려움, 건강의 문제 등)을 깊게 겪은 아이들일수록 삶을 바라보고 타인을 이해하는 깊이가 깊었고, 그 어려움에서 스스로 일어나 나올 때 자신의 고유성을 분명히 지니고 성장하는 힘이 매우 크다는 것이었다. "투쟁과 갈등은, 비록 고통스럽더라도 그것들이 하나의 경험을 발전시키는 수단들로 경험된다면 그 자체로 향유될 만한 것이다." 투쟁과 갈등 자체가 중요해서가 아니라 "투쟁과 갈등은 경험을 진전시키는 구성 요소이기 때문이다."(Dewey, 1934: 81)

고유한 방식의 내적 깊이를 느낄 수 있었던 아이들 다수의 공통점은 자신들이 의식하지 않아도 겪고 있는 투쟁과 갈등의 조건 속에 있다는 것이었다. 그런데 한편으로

이것이 **현상적**으로 나타날 때에는 ‘**무감각, 무사고, 무정견**’으로, 언어 **표현적**으로는 ‘**함묵**’으로 나타난다는 사실은 교사로서 큰 고민이었다. 무엇보다 학생들 스스로가 자신들의 존재 가치에 대한 인식이 높지 않고 무기력이 더욱 심화되는 상태에서 **그 안에 내재한 ‘고유한 가능성의 잠재’**를 스스로 자각하도록 하는 데에 교육적으로 무엇을 어떻게 해야 하는가는 어떻게 삶의 주체로 살아갈 수 있을 것인가의 문제, 즉, 실존적이고 실질적인 생존의 문제로 다가왔다. 미술교육이 여기에 어떤 역할을 할 수 있는가는 이론과 실행의 측면에서 끊임없이 고심해야 했다.

듀이는 “모든 경험에는 무언가를 겪는 것, 넓은 의미에서는 무언가를 인내하는 것이라는 한 요소가 존재한다. 그렇지 않다면 선행된 것을 받아들이는 일이 있을 수는 없을 것이다. .... 그것은 고통스러울 수도 있는 재구성reconstruction을 의미한다.”고 하면서 이를 미적 경험의 속성으로 이어 간다. “미적 경험의 특징은 결코 재미있다는 점에만 있지는 않다. 이러한 경험이 이루어질 때는 고통을 겪는 것이 수반되며, 그럼에도 불구하고 이 고통스러움은 향유되는 완전한 인식과, 더 정확하게는 그 인식의 한 부분과 일치한다.”(Dewey, 1934: 81) 진정한 경험은 자신이 가지고 있던 경험이나 생각에 새로운 무언가를 ‘그저 없는 것’이 아니라 새로운 것을 만나 기존에 갖고 있던 경험의 요소들이 무엇인지 파악하고 새롭게 만난 경험의 요소들과 새로운 결합의 구성을 만들기 위해 해체와 재구성의 과정을 거치는 것이다. 듀이가 강조했듯, 이 과정은 인내와 집중이 필요하다. 그리고 미적 경험의 속성이 특성들을 고스란히 갖는다는 사실에서, 고통을 자신의 살아 있는 인식 속에서 파악하고 의미를 이해해 나아가는 과정에서 성장하는 의식성을 미적 경험의 특징이라 제시할 수 있다. 자신이 가진 경험들의 의미가 무엇인지를 의식하고 그 경험들 안에서 때로는 인내의 과정으로 겪을 수밖에 없었던 고통의 의미를 해석할 수 있다면, 스스로 주체로 성장할 수 있는 중요한 능력이 갖추어진 것이라 할 수 있지 않을까.

다양한 이유로 ‘함묵’을 보이거나 ‘무감각, 무사고, 무정견’으로 보이는 침묵의 상태를 공방 수업을 통해 오래 지켜보게 되었던 아이들 중 미적 경험을 통해 점차 깨어나

표현되는 면면들이 실존적 고통을 인내하고 겪으며 생겼던 깊이를 드러내는 경우들이 있었다. 이들의 표현과 소통 과정은 자신을 신뢰할 수 있는 방향으로 나아감은 물론 다른 친구들에게도 자신의 비슷한 고통을 재해석하고 의미를 찾을 수 있는 힘을 부여해주는 역할을 했다. 미적 경험 자체가 가진 '해체와 재구성'의 특징은 자신의 삶의 의미를 해석하고 재구성하여 새롭게 성장할 수 있는 방향으로 성장하는 데에 결정적 영향을 준다는 사실을 알 수 있었다.

중학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 자신의 존재감이 최대한 드러나지 않는 방식을 선택해 살았던 수명이가 어느 날 "저 하고 싶은 게 생겼어요."라고 하며 '문예창작'을 전공하러 대학에 진학하겠다고 입시 준비를 시작했었다. 본격적으로 시를 쓰면서 수명이가 발견한 시 쓰기의 의미는 "나에게서 시작해서 다른 사람에게 가서 닿는 것"이라고 했다. 긴 함묵의 상태 안에서 수명이가 겪어 온 고통이 무엇이었는지는 타인이 파악할 수 없었지만, 그 침묵의 깊이에서 나온 수명이의 시는 고통을 잘 겪어 온 이가 타인에게 작품으로 줄 수 있는 미적인 경험을 통해 많은 이에게 위로를 주는 것을 볼 수 있었다.

그렇다면 조용환(2009: 187)이 제시했듯이, 청소년기가 "실존적 고독의 단계에 접어들어 왕성한 존재물음을 던지고 종래에 맺어 온 관계들을 근원적으로 회의하고" "자신의 미래를 주체적으로 설계하면서 무엇을 배워서 어떻게 살아갈지를 치열하게 탐색해야 하는" 때임을 상기한다면, 의도하지 않게 이러한 침묵을 겪고 있는 아이들에게는 오히려 이 침묵이 실존적 고독을 허락하는 가능성을 갖는 자리로 전환될 수 있지 않을까. 만약 가능하다면, 그러기 위해서는 무엇이 필요한 것일까.

대다수 청소년들의 현 위치는 "부단히 존재물음을 던지면서 자신의 주체성과 정체성을 발견하고 확립해 나가야 할 한창 시기에 '주어진 세계'의 '주어진 질문'에 갇혀서 한 치도 진일보하지 못하는 안타까운 모습을 적나라하게 보이고 있는"(ibid., 138) 자리이다. 스스로 존재 물음을 던질 수 있다는 것은 주어진 세계 안에서 주어진 의미를 주체적으로 해석하고 새로운 의미를 찾는 능력을 바탕으로 한다. 꿈리는 히크만의 연구

서문(Hickman, 2005: 8)에서 예술을 “가장 직접적인 학습 형태”로 보았고, 그 이유를 “스스로 인정하는 실패가 허용되는 예술은 표준화되어 가는 세계에서 외부의 관습에 순응하는 가치들에 저항하는 가장 유용한 무기가 되는 개방적인 곳이기 때문”이라 했다. 실패가 허용된다는 것은 기존의 가치 규준에 대해 주체적인 이해 없이 수동적으로 달성하기 위해 애쓰는 것의 반대를 의미한다. 그리고 그 의미의 이해와 실행, 혹은 변형과 개혁까지 자신의 주체성을 가지고 능동적으로 이행하는 데에 필요한 고심과 실험, 실패와 다시 일어나는 일련의 과정이 미술교육 안에서 허용됨을 뜻한다.

이를 위해 곰리가 부연하는 것이 “교육에서 예술의 중심적 역할에 대한 가장 중요한 주장은 미술 실기실이 질문하고자 하는 본능을 언어로 풀어낼 길을 찾을 수 있는 장소로서 호기심 훈련에 전념하는 곳이 될 수 있다”(Hickman, 2005: 8)는 사실이다. 스스로 ‘질문하고자 하는 본능’이 깨어나기 위해서는 좋은 ‘질문을 받는’ 경험이 필요한데, 질문을 받을 때에야 스스로 생각할 수 있고(이영옥, 2012), 스스로 생각할 수 있어야 질문할 수 있기 때문이다. 가다머(Gadamer, 2007: 280)의 “모든 착상은 의문의 구조를 갖는다.”는 주장은 이러한 이유로 미술교육에서 더 깊은 이해가 요청된다고 볼 수 있다. “착상의 고유한 본성은 착상이 마치 어떤 수수께끼의 해답처럼 떠오르는 것이라기보다는, 의문이 떠올라 열린 가능성을 향해 나아가고 그럼으로써 대답도 가능해진다는 것”이라고 본 그는 “의문이 떠오른다는 것은 이미 널리 퍼져 있는 일반적 견해를 뚫고 들어가는 것”이므로 결국 “의문이라는 것도 우리가 어떤 의문을 제기한다기보다는, 그 의문 자체가 스스로 문제를 제기하는 방식으로 떠오른다.”고 의문과 착상의 관계를 밝혔다. 여기에서 전제가 되는 것은 “착상의 단서가 되는 미지의 영역을 향해 생각의 방향을 잡을 때 비로소” 착상이 가능하며 이것이 “문제제기”의 선행이라는 사실이다. 교사가 던지는 질문은 그래서 ‘착상의 단서가 되는 미지의 영역’을 파악하고 나올 수 있는 열린 질문이 되어야 한다. 침묵의 자리가 가능성의 잠재태로 ‘재발견’되기 위해서는 ‘주어진 세계’의 ‘주어진 질문’에 익숙한 수동적 상태에서 능동성이 깨어나 스스로 질문할 수 있는 주체로 점차 자기 인식을 해 나갈 수 있는 ‘질문의 권리’를 되찾을 필요가 있

기 때문이다.

공방 수업을 진행하며 실행과 성찰의 순환 과정에서 수업 방법의 요소 중 가장 중시한 것이 바로 '질문'이었으나, 교사인 내 자신이 '열린 질문'을 받아 스스로 사고하는 내적 공간을 확보해본 경험이 빈약했으므로 자칫 그 질문들은 단답식 대답을 요구하거나, 예상된 대답을 묻는 질문이거나, 박라미와 안준희(2007)가 지적했듯이, 또다시 기존에 존재하는 생각의 틀을 재확인시키는 질문형 문장이 될 뿐인 경우가 자주 발생했다. 이를 성찰하기 위해 수업의 녹취를 다시 듣고 전사하고 확인하기를 거듭하면서, 학습자에게 능동성을 부여하는 열린 질문을 하기 위해서는 반드시 교사로서 내가 '무엇을, 왜 묻고자 하는가' 하는 숙고를 하는 '휴지(pause)'가 필요함을 알게 되었다. 아직 내 자신이 '열린 질문과 착상'의 순환 관계가 내재화 되어 있지 않은 상태에서는 짧은 시간의 휴지라도 숙고가 필요했다. 물론 수업의 전체 방향에 입각해 수업의 시작에 크게 던지게 되는 질문은 이미 이전 수업의 성찰과 분석을 바탕으로 고심의 과정을 거쳐 제시하는 것이다. 그러나 미술수업은 더더욱 '질문'으로 이루어지는 특성을 가진다는 사실이 점차 명확해지면서, 좋은 '질문'을 한다는 것이 학습자의 침묵의 자리가 '고유한 가능성'이 잠재된 자리'로 전환되어가는 성장에 얼마나 책임있고 핵심적인 교육 행위인가를 깨닫게 되었다.

랑시에르(Rancière, 1987)는 교육에서 '학습의 내용'과 '학습 하고자 하는 의지'를 구분하여 교사의 역할은 오직 '스스로 학습할 수 있는 질문을 던져' 학습자의 의지를 깨어나게 하는 것이라 했다. 그의 태도는 학습의 주체가 학습자에게 있다는 일관된 신념에 바탕 하고 그 방법 역시 '질문'하기를 벗어나 내용을 '주입'하는 것에 대한 강력한 경계를 잃지 않는 일관성을 갖고 있다. 특히 미술교육을 통해 확보될 수 있는 미적 경험은 자율성을 기본으로 하는 주체성이 성장할 수 있는 매우 질적이고 직접적인 교육 방식이기 때문에 교사가 이에 대해 갖는 자신의 사고방식과 실행에 대한 지속적 성찰과 점검은 매우 강력하게 요구된다고 할 수 있다.

성찰은 많은 경우 수업 후 하게 되지만 이를 통해 숙고하는 사고의 습관이 점차

자리를 잡을수록 오히려 수업 과정 중 필요한 요소로 일어나게 된다. 그럴 때 수업 중 일어나는 모든 대화와 질문은 교육의 가장 중요한 매개 역할을 할 수 있다. 한편, 질문이 빈번히 일어나더라도 그 질문이 주체적 학습의 과정을 위한 것이 아닌 형식적 질문이라면 답 역시 형식적일 수밖에 없고 풍부한 학습의 가능성으로는 연결되지 않는다는 사실도 간과되어서는 안 된다. 공방 수업에서도 형식적 질문과 답은 교사와 학습자 모두에게 익숙한 것이었기 때문에 많은 경우 답을 듣고도 다시 물어야 함을 알게 되었다. 아이들은 처음에 깊이 생각해보지 않고 답을 했다 하더라도 다시 질문을 받게 될 때 오히려 보다 본격적으로 생각하기 시작하며 능동적으로 자신 안의 연결 관계를 찾아 나갔다.

공방 수업 중 자신이 지낸 한 해를 상징하는 작업을 하던 날 찬영이가 흥미로운 그림으로 드로잉북 한 면을 가득 채우고 있었다. 내용을 물었더니 그 중 가운데에 위치한 그림들을 설명해 주었다. "고구마"인데, "일년 동안 잘 참았다는 의미로" 그렸다고 했다. 뭘 잘 참았냐고 물었더니 "그냥. 다 여러 가지. 잘 했다 찬영아~ 이런 거."라고 하면서, 고구마인 이유를 "최근에 고구마를 먹어서? 땅 속에 있어서. 그리고 잘 자라서"라 하고는 "고구마는 맛있잖아요."라고 덧붙이며 "맛있는 군고구마가 되게 기다리는 중" 이라고 했다.



<그림 43, 44> 이찬영의 '고구마'

시간이 날 때마다 틈틈이 문제집을 붙들고 빼곡하게 풀고 있는 모습을 보였던 찬영이가 그림 내용에 대해 “학업에 대한 스트레스나 여러 가지 다” 잘 참았다는 걸 표현한 거라고 하는 대답은 즉각적으로 이해가 되었다. 웃으면서 이야기하는 찬영이의 대답도 재미있었다. 그런데 그 주변에 그린 여러 그림들과의 맥락에 비추어 볼 때는 일반적 ‘참음’의 의미를 넘어선 본인만의 생각이 좀 더 있을 것 같았다. 좀 더 꼼꼼이 보다가 다시 그 내용에 대해 물었다. 자신의 생각에 대해 같은 자리에서 다시 묻자 찬영이는 좀 더 진지한 얼굴로, 사실 “가장 참기 어려운 건” 오히려 “시간이 너무 빨리 가는 거”라고 답했다. 그 이유들에는 찬영이가 자신과 관계 맺고 있는 사람들을 소중하게 생각하는 방식, 지금의 시간을 충실히 살고자 하는 태도 등이 연결되어 있었다. 내용을 옆에서 듣고 있던 친구 다인이가 ‘그런 생각을 하는 줄 몰랐다’는 듯 쳐다보았다. 일년 동안 같은 반이었는데 “몰랐다”며 웃었다.

찬영이의 경우 외에도, 아이들의 침묵이 각자가 고유한 성장을 할 수 있는 가능성과 연결되는 지점으로 드러나는 때에는 질문이 매개가 되는 경우가 많았다. 아이들이 자신의 가능성을 점차 현실 안에서 구체적으로 드러내기 시작할 때 교사인 나의 가장 중요했던 역할은 그 발달이 시작되는 지점과 방향을 보며 질문을 하는 것이었다. 성장을 위해 필요한 좋은 질문을 하는 것은 내 자신의 교육적 바탕을 드러내는 것이기에 지속적인 성찰과 시행착오가 필요했다. 그러나 질문을 받을 때 아이들이 경험의 능동성을 보장받고 생각할 주체성을 돌려받음을 확인할수록 질문이 수업을 이끌어간다는 사실을 실감할 수 있었다.

질문은 아이들의 외부에서 이미 만들어진 체계가 주입되는 것에 익숙한 상태를 조금씩 벗어나게 하고 오히려 아이들 내부의 가능성을 자극하여 움직이게 했다. 그리고 아이들은 스스로 질문을 생성해 나갔고 그것을 점차적인 성장의 지표로 확인할 수 있었다. 그러나 이 과정이 선형적인 방식의 발전으로 나타나지 않음은 앞서 여러 예와 이론을 통해 살펴보았다. 이어서 살펴볼 ‘침묵의 주름’ 개념은 이러한 과정을 통해 도출된 침묵 의미의 결론이라 할 수 있다.



## 4. 침묵의 주름으로

공방 수업의 어느 날 수명에게 자신이 어떻게 변화했다고 느끼는가를 묻은 적이 있었다. 마침 엄마가 수명이 자신을 보고 “변했다고 자꾸 그런다”는 이야기를 본인에게 꺼낸 참이었다. 내 질문의 배경에는 학교 내에서 담임과 주변 친구들이 수명이의 변화에 대해 자주 이야기하는 것을 본 한편으로 내 자신이 수명이의 변화를 계속 인식하고 있었던 과정이 있었다. 이것을 수명이 자신이 어떻게 자각하고 어떻게 해석하고 있는가를 묻고 싶었다. 그러나 더 깊이에는 ‘변화한다’는 것이 선형적인 발전상에 가까운 것이라는 나의 잠재적 판단이 있었다. 수명이가 내 질문에 “변화요? 어..... 그게 좀 어려워요. 난 똑같은 거 같은데 주변 사람들은 다 제가 완전히 변했다고 하거든요. (웃음) 허허. 좋은 쪽으로요. 특히 엄마가 너무 좋아하세요. 그 전에는 애를 데리고 병원에 가야 되나, 일하면서도 고민하셨는데, 수녀님 만나고 애가 저절로 변해가니까 엄마는 계속 일하고 좋아하고 그랬어요. 그런데 나는 뭐가 변했는지 모르겠거든요. (웃음) 그래서 어..... 어려워요.” 하고 대답했다. 수명이의 이 대답과 표정은 그 이후에도 자주 떠올랐다. 당시 수명이의 이 말에 “그지, 네 입장에서는 너는 계속 너니까.” 하고 대답했으나 이 대화가 떠오를수록 나의 교육 경험에 기반한 사고의 방식 어디인가가 흔들리고 있다는 생각이 들었다. 이 대화에 대한 숙고는 차후 ‘침묵의 주름’ 개념을 도출하는 데에 바탕이 됐다.

침묵의 상태는 분명 어떠한 변화가 요청되는 자리였지만 아이들의 성장은 다른 자리가 아닌 동일한 침묵의 자리에서 이루어졌고, 퇴보하는 듯이 돌아가는 자리도 그 자리, 다시 일어나서 더욱 성장해 나가는 자리도 같은 그 자리였다. 선형적인 발달의 과정 개념에서 벗어나지 못하고 있던 내가 학생들의 침묵의 의미들에 대하는 방식에는 그 원인을 명료화 하여 수정하거나 재인식, 재해석하도록 하여 변화가 일어나야 한다는, 즉, ‘개선되어 앞으로 나아가야 발달’이라는 도식이 내재되어 있었다. 물론 이러한 접근이 필요한 지점들이 교육의 과정 안에 없지 않다. 그러나 인간 존재에 대한, 교육

에 대한 근본 태도에 변화가 있어야 진정한 '주체로서의 성장'을 미술교육을 통해 추구할 수 있다는 자각이 들기 시작했다.

수명이는 '무엇이 변했다고 생각하냐'는 질문에, 자신이 '변하지 않았음'을 답했다. 이 대화를 오랫동안 돌아보고 난 후 수명이에게 다시, 이 '변하지 않았다'는 의미가 "네 안에 너는 항상 자각하고 있던 네 자신이 밖으로 드러난 것일 뿐"인 거냐고 물었다. 수명이는 이 질문에 의자에서 벌떡 일어날 듯이 반가워하며 "정확히 맞아요!" 하고 답했다. 이것이 존재의 방식에 대한 '주름' 개념의 일면이라는 것을 이후 연구와 성찰을 통해 점차 발견할 수 있었다. 존재는 '주름이 접히고 펼쳐지듯이' 운동하는 가운데, 그 깊이, 심연에 있는 것들이 표면으로 발현됨의 연속된 성질을 갖는 것이다. 수명이만이 아닌 공방 아이들의 침묵의 자리를 다시 살펴보았다. 그 자리가 이 주름의 심연이었다.

결국 침묵으로의 태도 변경 과정을 되짚어보며 '주름' 개념을 재발견하고 그 심연을 '침묵의 의미'로 해석하여 '침묵의 주름' 개념을 구성하는 과정에 도달하게 되었다. 이렇게 되자, 침묵의 의미를 인간 존재 안에서 별개의 요소들로 보며 애써 이어 해석하려 했던 나의 시점 자체가 근시안적이었음을 깨닫게 되었다. 마치 뒤로 물러서야 대상의 전체를 볼 수 있는 것과 같았다. 이 침묵은 '주름의 심연'이고 주체로 성장한다는 것은 이 심연 속 하나 하나를 변화시키는 것이라기보다 '주름의 운동'이 일어나면 되는 것이었다. 그러면 언어적 측면에서의 침묵이 자기 고유한 방식의 표현으로 드러나고, 실존적 측면에서의 침묵이 성장으로 이어지는 것이다. 그 운동의 속도와 방식은 존재의 고유함에 달려있을 것이다.

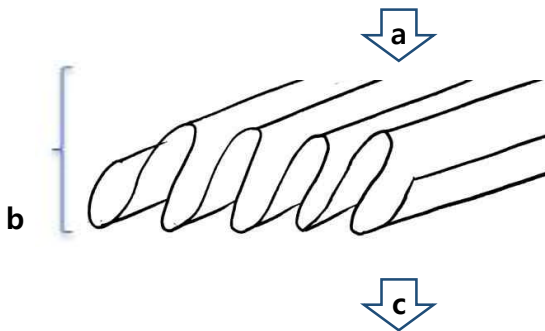
들뢰즈는 존재가 나아가고 성장하는 근원을 주름의 이 깊이에서 보았다. "[개체화] 요인들은 어떤 훨씬 '깊은' 심급에서 유래한다. 그 심급은 깊이 자체로서, 어떤 외연이 아니라 순수한 안-주름이다. 아마 모든 깊이는 어떤 가능한 길이, 어떤 가능한 넓이일 것이다. ...(중략)... 사실 사라진 깊이가 길이가 되거나 길이 안에서 주름을 펼치는 것은 언제나 새로운 깊이로부터 시작된다."(Deleuze, 1968: 490-491) 깊이는 고유한 펼쳐짐의 가능성을 내포하며 언제나 그 존재를 새롭게 할 가능성 역시 여기에 있다. 들뢰즈에게

이 깊이는 중요하게 탐구 되는 요소이다.

주름을 펼치는 것은 깊이다. 깊이는 일차원에서는 좌우로 주름을 펼치고, 이차원에서는 고저로, 동질화된 삼차원에서는 형상과 바탕으로 주름을 펼친다. 연장은 자신의 고유한 기원이 비대칭적 징표들에 해당하는 어떤 좌우, 고저, 상하를 현시하지 않고서는 나타나지도, 전개되지도 않는다. 그리고 이런 규정들의 상대성은 여전히 그것들이 유래하는 절대적인 무엇을 증언하고 있다. 모든 연장 전체는 깊이들에서 나온다. (궁극적이고 원천적인) 다질적 차원으로서의 깊이는 연장의 모태이며, 다른 두 차원과 동질적인 것으로 간주되는 삼차원의 모태 또한 다르지 않다.(Deleuze, 1968: 491)

주름이 펼쳐져 현시되는 부분의 근거는 주름의 깊이에 있다고 들뢰즈는 강조한다. 깊이는 존재의 고유함의 요소들을 질적인 상태로, 아직 드러내지 않은 상태로 담고 있는 것이다. 이는 창조 이전의 모든 가능성을 잠재하고 있는 '태(胎)'인 암흑, 혼돈과 같다. <자료 9>는 들뢰즈가 제시한 주름 개념의 구조를 시각화한 것이다.

<자료 9> 들뢰즈의 '주름'의 구조 (Deleuze, 1968를 바탕으로 연구자가 작성)



- a: 밖주름 - explication - 표현: 코스모스와 같은 현행적 층위
- b:온주름 - complication - 복잡화: 창조 전의 혼돈과 표현된 질서의 동시성, 공존성: 앞 서 거니 뒤 서거니 하며 매 순간 계속 이어짐
- c:안주름 - implication - 함축: 카오스와 같은 강도적 층위

이미 형성되어 우리가 경험하고 있는 현상과 질서를 '박주름'이라 본다면, '안주름'으로 표현된 '깊이'가 이 창조의 고유한 가능성을 내재한 잠재태인 것이다. 여기에서 들뢰즈의 '강도' 개념은 개체의 형상화가 이루어지기 전까지 여러 힘이 가해지다가 구체적 형상화를 성사시키는 힘, 고유하게 작용하는 힘의 의미를 갖고 있다. '온주름'은 박주름과 안주름의 운동을 총칭하는 개념인데, 주름상에서는 이러한 '창조 전의 혼돈과 표현된 질서'가 동시적으로 공존할뿐더러 이 박주름과 안주름의 운동 간 선후나 중요도의 차이가 존재하지 않은 채 '매 순간 계속 이어지는' 속성을 가짐을 의미하고 있다.

아이들의 침묵은 이에 대한 태도변경을 순환적으로 지속해 나갈수록 이 주름의 '깊이'에 해당되는 것임이 분명해졌다. 아직 발현되지 않았다 해도 고유성을 내포하고 있었고 고유한 주체로 성장할 가능성들 역시 여기에 내재되어 있었다. 주름의 개념상에서 이 깊이는 발현되기 전의 잠재태일 뿐 아니라 발현된 층위와 동등한 중요성을 지니고 있었다. 오히려 이 안주름의 깊이는 박주름을 가능하게 하는 근거로서 더 큰 중요도가 부여되어 있다. 표현상의 '함몰'도, 실존적 '무감각, 무사고, 무정견'의 상태도, 이 깊이 안에서 '괜찮은' 것이었다. '선형적 성장'의 개념에 입각해 '후퇴'나 '퇴보'라고 볼 수도 있는 교육 경험 역시 침묵의 주름 개념 안에서는 오히려 '안주름'과 '박주름'의 전환, 즉, 주름의 운동 과정에서 일어나는 자연스러운 과정임을 상기시켜준다. 결국 관건은 이 안주름과 박주름의 운동이 멈추지 않고 일어나는 것이고, 그 자연스러운 과정이 스스로 일어나도록 하는 것이 교육의 역할이 아닌가 질문하게 된다.

이 주름 개념이 바탕이 된 라이프니츠의 주름 운동을 상기할 때 그 핵심은 '능동성'이라할 수 있다. 고유한 주름 운동이 일어나는 힘은 가장 본질적으로는 존재 자신의 능동성에 있고, 이것이 바로 주체로 사는 존재의 핵심에 있는 요소이다. 많은 측면에서 수동적으로 고착되어 있는 학습자들에게 교육의 역할은 주름 운동이 활발히 일어날 수 있는 능동성의 회복일 것이다. 그리고 이를 교육의 목적 안에서 깊이 이해하고 성찰과 구체적 실행의 순환을 지속하는 교사의 역할이 그 핵심에 있다. 교육은 지시적이고 주입식의 방법으로는 일어날 수 없음을 이론과 실재를 통해 깨닫고 실행하는 이는 교사

자신인 것이다.

한편, 주름 운동이 거듭된다는 것이 살아있는 증거이자 성장하고 있다는 의미라고 볼 때, 매 주름 운동은 단순 반복일 수 없고 이전과 같은 것이 아니다. "생명이 성장하고 있을 때, 그 회복은 단순히 이전 상태로의 복귀가 아니다. 왜냐하면 생명이 성공적으로 헤쳐 나간 모순과 저항의 상태에 의해 풍부해지기 때문"(Dewey, 1934: 33)이라는 듀이의 주장은 이를 정확히 설명한다. 공방 아이들의 성장 과정 역시 주름 운동의 내적인 어려움만이 아니라 외적인 장애의 요인들을 만나고 '성공적으로 헤쳐 나간 모순과 저항의 상태'의 연속으로 볼 수 있다. 때로는 헤쳐 나가는 데 있어 '성공적'이지 못 할 수 있지만, 이 성공의 기준은 단지 '주름의 운동을 계속 이어가는가'로 보아야 할 것이다. 주름의 운동을 이어가는 한, 무엇도 실패나 퇴보라고 볼 수 없다.

세계는 생명에 무관심한 사물들, 그리고 심지어 적대적인 사물들로 가득 차 있다. ... (중략)... 그럼에도 불구하고 만약 생명이 지속되고 또 지속되는 가운데 확장된다면, 거기서 그것과 모순·대립하는 요소들이 극복된다. 또한 그 요소들이 더 힘있고 더 의미 있는, 생명의 다양한 국면들로 변형된다. 유기적인 것, 생명 있는 것의 이 경이로운 명, 즉, 확장(위축과 수동적인 조화에 의해서가 아니라)을 통한 적응은 실제로 일어난다. 율동을 통해 획득된 균형과 조화가 여기서 배태된다. 평형은 기계적으로, 타성적으로 발생하는 것이 아니라 긴장으로부터, 긴장 때문에 발생하는 것이다.(Dewey, 1934: 34)

듀이의 주장에 비추어 보면, 주름 운동은 아무 장애와 거스름이 없는 상황이 아니라 모순·대립하는 요소들을 극복하는 가운데 '긴장'을 통해 발생하는 "조화와 평형"을 만나게 된다. 그리고 이것은 "정적이거나 기계적"인 것이 아니라 "저항을 극복하고 적응된 까닭에" 강인한 힘을 발휘한다(Dewey, 1934: 38). 앞서 제IV장의 조형 언어의 기술 습득 과정에서 제시된 채희의 지우개 판화 실패 과정을 비롯한 여러 수업 상황에서 확

인할 수 있듯이, 공방에서 학생들은 각자 자신의 고유한 사고와 운동 체계에 따라 다양한 실패를 거듭한다. 그리고 무엇보다, 같은 실패를 반복한다. 여기에는 여러 가지의 내적 요인도 있겠지만 오히려 그 실패가 교육적 맥락에서 마음껏 경험되어 그 구조를 스스로 알아보고 의미를 찾아내며 성장의 바탕으로 삼기 어려웠던 연유가 컸음을 발견할 수 있었다. 앞서 밝혔듯이 미술 작업실은 실패할 권리를 보장 받는 곳이고 실패의 반복을 통해 자신의 고유함이 발현되어 가는 과정을 누릴 수 있는 곳이어야 한다. '잘 그리고 잘 만드는' 기술의 습득, '완성도 높은' 결과물의 도출 자체가 목적이 된다면 오히려 '주름 운동'을 어렵게 만드는, 즉, '모순과 저항의 상태'를 헤쳐 나가는 것이 아니라 그 정체를 확인할 기회조차 박탈하는 장이 될 수 있다.

지우개 몇 개를 칼로 다 파서 없애고 결국 판화로 찍을 만한 결과물을 남기는 데에 실패했던 채희는 다음에 비슷한 작업을 하게 되었을 때 '실컷' 실패했던 경험의 연장선상에서 새 작업을 시작했다. 그리고 지난 경험을 통해 알게 된 자신의 사고방식과 손을 쓰는 특성, 그리고 재료의 성질과 자신이 원하는 표현을 하기 위해 도구를 다루는 방법 등을 바탕으로 자신에게 맞는 작업 방식을 찾아냈다. 자신이 판화에서 찍어 내고자 하는 표현을 위해서는 자신이 가진 조절과 집중의 어려움을 어떻게 의식하고 극복해야 하는가를 좀 더 알게 된 채희는 오히려 찍고자 하는 부분을 음각으로 파고 바탕을 양각으로 남겨 놓는 방식을 찾아냈다. "드디어 터득했다."고 차분하게 기뻐하던 채희는 학기 말에 "실패를 계속 했기 때문인지 지우개 판화가 제일 기억에 남았다."고 회고했다. 공방에서 여러 가지 작업을 하는 동안 실패 앞에서 자주 멈추었던 채희가 자기 실패의 '충분한 경험' 후 그 실패를 넘어서 단순히 오류의 정정이 아니라 다른 단계의 성장으로 넘어 간 체험이었다. 실패 자체가 줄지는 않았지만 거기에서 배울 수 있는 방식을 찾아 낸 채희는 공방이 끝난 방학 중에도 자기가 새롭게 시도하는 작업들의 사진을 찍어 나에게 자주 보내주었다.

듀이는 "쾌(快)는 우연한 접촉과 자극을 통해서도 생겨날 수 있다. .... 그러나 행복과 환희는 우리 존재의 심층에까지 이르는 성취에서 온다."(Dewey, 1934: 39)고 했다. 채

회가 경험한 기쁨을 여기에 비해 설명하기에는 작은 것일 수 있으나, 자신의 삶 전반에서 반복되는 방식의 싸움을 끝까지 싸워 다른 지평으로 넘어갈 수 있었던 데서 느낀 기쁨은 분명히 성장과 동반하여 나타났다. 이렇게 얻어진 것을 한 단계의 “평형”이라 본다면, “삶의 과정에서 평형의 시기에 이르는 것은 동시에 환경과의 새로운 적응을 이루어 내는 과정”으로서 “완성의 시간은 또한 새롭게 시작하는 시간”이라 볼 수 있다.

한편으로, “성취와 조화의 시간에 수반되는 향유를 그 기한을 넘어서까지 영속화하려는 시도는 어떤 것이든 현실 세계로부터의 도피를 이룬다. 그러므로 그것은 활력의 저하나 상실을 드러낸다.”(Dewey, 1934: 39)는 측면도 주름 개념에 입각해 짚고 넘어가야 할 필요가 있다. 주름 운동이 성공적으로 일어났다 하여, 즉 의식적인 성장을 이루었다 하여 이에 만족하느라 멈추는 것은 오히려 삶의 움직임을 멈추는, 삶의 자연성을 거스르는 것일 수 있다. 오히려 이 조화는 다음 주름 운동의 근거가 된다. 나아가, “불안과 갈등의 국면 속에서도 거기에는 깊이 내재해 있는 조화에 대한 뿌리 깊은 기억이 머물고”(ibid.) 있다는 사실은 한 번의 온전한 경험이 다음의 경험으로 이어질 때 사라지는 것이 아니라 보다 성장한 존재로 어려움을 마주하고 겪어 나갈 수 있도록 하는 바탕이 됨을 의미한다. 이전의 경험을 통해 이미 다른 지평으로 이동해 있는 존재의 이해는 같은 어려움도 새로운 해석 안에서 경험하도록 한다. 주름의 운동은 지평의 지속적 이동과 그 맥락을 같이 한다.

또한, 주름 개념에서 안주름과 밖주름의 연속된 운동의 동등성을 명시했음에도 일어날 수 있는 의문은, ‘주름의 운동이 완결되었을 때’, 즉, 그 경험이 종결 되었을 때에 가장 완성된 의미를 부여하는 것인가 하는 것이다. 이에 대해 오히려 들뢰즈는 주름 운동이 일어나는 모든 순간과 상태에 동일한 가치를 부여했다고 볼 수 있다. 교육의 차원에서는 더욱 분명하게 모든 과정의 동일한 중요성과 가치를 주장할 수 있다. 여기에서 미술교육 과정의 맥락에서의 듀이의 ‘온전한 경험’ 개념을 다시 이해하자면, “완전한 경험”은 “시간이 걸리고” “탄생, 발육, 완성”의 모든 단계가 과정 내에서 의미를 갖는다는 사실을 상기할 수 있다. 미술 창작 과정에 있어서 “성취와 완성은 계속적 기능이며, 한

지점에만 있는 단순한 종점이 아니고" "조각가, 화가, 작가는 제작의 모든 단계마다 완성에 있다."(Dewey, 1934: 103-105) 학생들의 작업 과정 역시 동등하게 모든 단계의 의미에 대한 완성이 필요하다. 이것은 다시 말하면 단계에 대해 창작자 자신이 스스로 인식하고 그 다음으로 나아갈 수 있는 '깨어난 의식'의 중요성을 의미하는 것으로도 해석할 수 있다. 미술교육에서 이루어지는 매 작업은 그 과정의 매 순간 새로 깨어나는, 침묵의 주름 운동의 과정과 과정의 이어짐으로 볼 수 있다.

## 5. 의미를 찾는 주체

침묵의 주름 운동을 통해 의식이 깨어나는 주체는 점차 삶의 의미를 찾게 된다. 이는 타인이 그것을 찾도록 요청하지 않아도 자연스럽게 일어난다. 주체로 깨어난다는 사실 자체가 삶의 의미를 찾는 존재로 살아나가기 시작했음을 의미하기 때문이다. 의미 추구는 주체의 특성이며 의미를 찾는다는 것은 자기 안에만 머무는 것이 아니라 자기에게서의 이탈을 요청한다. '의미를 찾는 주체'를 '침묵의 의미' 뒤에 이어 논하는 것은 '자기 이탈'을 위해서는 이탈 할 '자기 존재'에 대한 인식이 있어야 하고, 이는 전적으로 능동성의 깨어남과 더불어 일어나기 때문이다.

공방에서 아이들이 주체로 성장하고 있다는 실질적인 증거는 스스로 하고 싶은 일이 구체적으로 생기고 그것을 실현하기 위해 필요한 노력을 감당하는 모습들이었다. 자신의 고유함을 자각하고 공동체 안에서 함께 확인하는 가운데 그 특징과 강점, 한계를 알게 되고 이 고유성을 인식하며 새로운 차원으로 계속 성장하는 과정을 확보해주는 것이 미술교육이 담당할 수 있는 역할이다. 한편, 미술교육의 목적을 '미술 자체를 잘 하는 이'의 양성 보다 '미적 경험을 통해 자기 자신 다운 이로 성장하는 이'로의 양성에 중점을 둘 때, 공방의 아이들 각자가 수업이 거듭될수록 자신들의 꿈이 구체화 되고 이를 위해 현재 스스로 할 수 있는 노력을 능동적으로 해 나간다는 것은 교육의 경험이 충분히 이루어지고 있다는 지표로 여겨졌다.



또한, 주체로 '깨어나는' 과정은 자기 자신의 소중함과 유일함을 깨닫는 만큼 타인의 소중함과 유일함을 깨닫는 경험임을 확인할 수 있었다. 미술교육은 다양한 방식의 언어를 통한 표현과 소통으로 자신의 고유함과 타인의 고유함을 '차이'를 통해 발견하고 존중하는 과정이 그 핵심에 자리한다. 주체로서의 성장 과정에서 타인의 고유함의 발견과 개발 과정에 대한 동일한 가치부여와 중시가 함께 일어나는 것은 공방의 교육 경험을 통해 확인할 수 있는 미술교육의 특징이었다.

앞서 제Ⅲ장과 IV장에서 확인했듯이, 교육의 과정을 통해 각자의 성장이 구체적인 방식으로 드러날수록 아이들은 자신의 꿈을 찾고 실현하는 노력을 시작했다. 과거와 현재와 미래를 잇는 '의미의 발견'을 '장래 희망'으로 표현한 아이들은 자신이 '좋아하고 잘 할 수 있는 것'과 '타인의 이로움'을 도모하는 지향이 만나는 지점을 찾아가고 있었다. 타인의 행복을 위한 구체적 노력과 방식을 포함하는 '의미를 찾는 사람'이 된다는 것은 삶의 주체로 성장해 나감의 다른 표현이다. "인간은 추상적인 삶의 의미를 추구해서는 안 된다. 사람에게는 누구나 구체적인 과제를 수행할 특정한 일과 사명이 있다. 이 점에 있어서 그를 대신할 수 있는 사람은 아무도 없으며, 그의 삶 역시 반복될 수 없다. 따라서 각 개인에게 부과된 임무는 거기에 부가되어 찾아오는 특정한 기회만큼이나 유일한 것이다."(Frankl, 1984: 162) 삶의 이 구체적이고 유일한 기회를 '임무'라고 하는 것은 그만큼 삶의 의미 발견의 중요성과 책임성을 강조하는 것이다.

인간은 책임감을 가져야 하며, 잠재되어 있는 삶의 의미를 실현해야 한다는 주장을 통해 내가 강조하고 싶은 것은 진정한 삶의 의미는 인간의 내면이나 그의 정신에서 찾을 것이 아니라 이 세상에서 찾아야 한다는 것이다. 이런 구조적 특성을 나는 '인간 존재의 자기 초월'이라고 이름 지었다. 이 말은 인간은 항상 자기 자신이 아닌 그 어떤 것, 혹은 그 어떤 사람을 지향하거나 그쪽으로 주의를 돌린다는 것을 의미한다. 그것이 성취해야 할 의미일 수도 있고, 혹은 그가 대면해야 할 사람일 수도 있다. 사람이 자기 자신을 잊으면 잊을수록 - 스스로 봉사할 이유를 찾

거나 누군가에게 사랑을 주는 것을 통해 - 그는 더 인간다워지며, 자기 자신을 더 잘 실현시킬 수 있게 된다. 소위 자아실현이라는 목표는 실현시킬 수 있는 것이 절대로 아니다. 자아실현을 갈구하면 할수록 더욱 더 그 목표에 이르지 못하게 된다는 단순한 이유 때문이다. 다른 말로 하자면 자아실현은 자아초월의 부수적인 결과로서만 얻어진다는 말이다.(Frankl, 1984: 164).

앞서 자기 이탈을 하기 위해서는 이탈할 '자기'가 있어야 함을 언급했다. 다시 말하면 '자기 자신을 잇기' 위해서는 '잇을 자신에 대한 인식과 경험'이 우선 존재해야 한다. 교육 실행 과정의 기술과 분석을 통해 확인할 수 있듯이, 이 '자기'가 존재한다는 인식과 자신이 '고유한 존재'라는 의식이 깨어나는 만큼 타인의 존재의 고유성에 대한 의식이 깨어나고 그 과정에서 타인의 존재에 대한 책임을 능동적으로 지기 시작한다. 이 사실은 매우 구체적이고 작은 행위들에서부터 드러났다. 공방에서 이루어지는 미적 경험은 이를 매우 다각도로 확인할 수 있는 기회를 부여했는데, 서로가 타인을 향해 자신을 벗어나기 시작하는 지향의 성장에 대한 섬세한 인식은 아이들 서로 간에 큰 영향을 미쳤다. 그리고 학습 공동체의 정체성을 '함께 성장하는 곳'이자 '존중 받고 존중하는' '기쁜 곳'으로 형성해 나아가게 했다. 인간됨의 최상의 증거인 '사랑'할 수 있는 능력은 이러한 실질적이고 구체적이며 '미적인' 경험을 통해 촉발된다.

사랑은 다른 사람의 인간성 가장 깊은 곳까지 파악할 수 있는 유일한 방법이다. 사랑하지 않고서는 어느 누구도 그 사람의 본질을 완전히 파악할 수 없다. 사랑으로 인해 사람은 사랑하는 사람이 지니고 있는 본질적인 특성과 개성을 볼 수 있으며, 더 나아가 그 사람이 잠재적으로 가지고 있는 것, 그리고 아직 실현되지 않았지만 앞으로 실현되어야 할 것이 무엇인지도 볼 수 있게 된다. 뿐만 아니라 인간은 사랑의 힘으로 자기가 사랑하는 사람이 이런 잠재력을 발휘할 수 있도록 도와줄 수 있다. 사랑하는 사람으로 하여금 자신이 할 수 있는 일이 무엇인지 그리고 자신이 어

떻게 되어야 하는지를 깨닫도록 함으로써 이런 잠재능력을 실현시킬 수 있도록 하는 것이다.(Frankl, 1984: 166)

프랭클의 이와 같은 주장은 한편으로 교육의 본질에 대한 이야기라 볼 수 있다. 이 '사랑의 의미'는 사실 교육의 본질의 가장 심연에 맞닿아 있으며 이 사랑을 통해서만이 학습자의 잠재력이 무엇인지, 그 잠재력을 어떻게 발휘할 수 있는지, 이를 위해 교사인 자신이 해야 할 것이 무엇인지, 그러기 위해 어떤 존재가 되어야 하는지를 알 수 있다. '앎'은 성찰과 실행의 지속적인 순환을 통해 알아나가는 과정 자체를 의미한다. 아렌트(Arendt, 1977: 263)는 "교육은 우리가 세계에 대한 책임을 질 만큼 세계를 사랑할 지"를 결정하는 지점이라 했다. 다시 말하면 교사로서 이 사랑은 "젊은 사람들의 도래"를 통한 "세계의 새로워짐 없이"는 "파멸이 불가피한 세계를 구할지를 결정하는" 의미를 갖는다는 것이다. 또한 "교육은 우리가 아이들을 우리의 세계로부터 내쫓아 그들이 제멋대로 살도록 내버려두지 않고, 그들이 뭔가 새로운 일, 뭔가 예측할 수 없는 일을 할 수 있는 기회를 빼앗지 않으며, 또한 그들이 공통의 세계를 새롭게 하는 임무를 담당할 수 있도록 미리 준비시킬 정도로 그들을 사랑할지를 결정하는 지점인 것"이라 했다.

주체의 고유성에 따라 추구해야 할 의미의 구체성이 있다. 앞서 공방의 학생들 각자가 교육을 통해 성장하며 찾고 추구해 나갈 의미들이 각자의 현실에 구체적으로 근거함을 보았듯이, 교사로서 추구해야 할 의미 역시 교육의 보편적 의미 추구를 구체적 현실에 근거해 추구하고 실현해 나아갈 의무가 있다. 아렌트는 이를 분명한 '책임'이라 했다. 어떠한 '침묵'의 상태에 있더라도 자신의 고유성을 피워 나갈(含默) 존재로서 그 능동성을 키울 수 있는 데에 미술교육이 담당할 고유한 책임이 있음을 이 연구의 과정을 통해 확인할 수 있었다. 앞서 기술한 찬영이의 그림과 이야기처럼 이 시간은 아이들에게 '많은 어려움을 참아야' 해도, '지나가버리는 것이 아까운', 다시 돌아오지 않을 소중한 '시간'이다. 이 시간의 성장을 미술교육의 이름으로 함께 하는 책임이 우리 각자에게 있음을 잊지 않는 것이 그 책임을 지는 시작의 자리일 것이다.

## VI. 요약 및 결론

### 1. 요약

이 연구는 연구자가 운영하는 미술공방의 수업 성찰을 바탕으로 한 실행적 체험연구이다. 학습자들의 주체성 형성 과정을 미술교육 실행을 통하여 돕기 위해 그들의 '침묵'이 갖는 의미를 미술교육의 맥락에서 찾아 나간 과정이 이 논문의 중심에 위치한다.

이를 위해 제기한 세 가지 연구 문제는 다음과 같았다. 첫째, 삶의 주체로 성장하기 어려운 학습자들에게 미술교육과 미술교육자가 갖는 책임과 역할은 무엇인가?, 둘째, 이 과정에서 발견할 수 있는 학습자들의 침묵의 의미는 무엇인가?, 셋째, 미술교육을 통해 학습자의 주체성 형성 과정을 교육적으로 담당할 수 있는 구체적 방법은 무엇인가?

첫째, 삶의 주체로 성장하기 어려운 학습자들에게 미술교육과 미술교육자가 갖는 책임과 역할은 무엇인가? 이 질문은 이 연구의 시작이자 연구의 과정을 가능하게 하는 전제에 해당되는 것이었다. 제 I 장 서문에서 연구자의 체험과 성찰 과정의 기술을 통해 이 연구가 어떻게 시작되었으며 어떠한 전환 과정을 거쳤는지 제시하였다. 학생들과의 교육적 관계를 통해 제기된 교육에 대한 근본적 문제 제기는 미술교육적 맥락에서 일하고 연구해 온 연구자 자신의 교육 경험과 교육 개념에 우선적인 성찰의 초점을 맞추게 했다. 공방의 시작 단계에서는 여전히 근본적 문제의식이 아닌 아이들의 문제 현상에 대한 처치를 크게 벗어나지 못했던 상태에서 시작해 점차적인 성찰과 실행의 순환 과정을 통해 문제 제기가 구체화하고 이에 따른 공방에서의 수업 실행이 변화하는 과정을 거쳐 가게 되었다. 교육은 학습자를 위해 존재하며 학습자를 위한 수업을 계획하고 진행하는 이는 교사이다. 그러므로 교사의 책임과 역할에 대한 성찰은 수업의 실제와 직결되어 있다고 할 수 있으며 특히 미술교사에게 있어 성찰은 교육의 내용과 방식에 직결되는 중요성을 가진다(Burnald, et al., 2006).

두 번째, 이 과정에서 발견할 수 있는 학습자들의 침묵의 의미는 무엇인가? 이 문제는 미술교육에서 학습자의 실존적 현상태를 파악하고 그에 따라 개인의 고유성 발견과 발현의 과정을 돕기 위한 교육을 고심하는 과정에서 도출된 것이었다. 이 '침묵'은 발화적 차원에서의 침묵만이 아니라 실존적 차원에서 침묵이라 볼 수 있는 현상들을 포함해 매우 다층적인 의미를 가지고 있었다. 학습자 각자가 가진 고유성에도 불구하고 공통적으로 발견되던 이 침묵의 의미를 면밀하고 깊이 이해하는 것은 각자의 주체성이 형성되는 방법의 시작을 미술교육의 맥락에서 모색하는 데에 핵심적이었다. 이 연구를 통해 제시한 침묵으로의 태도변경은 이를 위한 것이다. 이 태도변경의 과정은 실질적인 체험 과정과 성찰의 순환에 더해 해당 개념과 이론에 대한 고찰이 함께 필요했다. 제Ⅱ장을 통해 이 과정에서 필요했던 이론들을 분석하여 제시했다. 주체가 아닌 객체이자 대상으로 살아가는 데에 익숙해져 있는 학습자들의 교육 일상 안에서 실존적 상태를 보다 잘 알아차릴 수 있는 언어적 활동(Merleau-Ponty, 1945)을 관찰하는 과정에서 발화적 차원에서의 '침묵'의 상태가 차지하는 비중이 상당히 크다는 것을 알게 되었다. 이 침묵이 의미하는 상태를 좀 더 섬세히 분류하면 '무기력과 무정견, 무의미, 무관심' 등으로 볼 수 있었는데 이를 학습 주체들의 입장에서 개별적 학습, 주체-되기의 과정이 시작되는 현재 지점으로 이해하고 개별적 학습 방법을 모색하기 위해서는 교수자인 연구자 자신이 '침묵으로의 태도 변경'을 선행해야 했다. 학습자들의 침묵에 대한 태도 변경이 이루어질수록 그 안에 오히려 가능성의 잠재태가 자리하고 있음을 발견할 수 있었고, 그 발견은 침묵을 가능성의 잠재태로 바라보는 더 분명한 태도로의 변경을 순환적으로 이끌어 이러한 나의 태도, 즉, 몸틀(Merleau-Ponty, 1945; 조광제, 2004)의 변화는 학습 주체들이 '상호신체성'의 차원에서 그 가능성을 발화하는 주체가 되어가는 과정으로 이어짐을 확인할 수 있다.

이와 같이 제Ⅱ장이 침묵의 의미를 주체성 형성 과정의 맥락 안에서 파악하는 데에 필요한 이론적 배경이라면 제Ⅲ장은 그 침묵이 각자의 고유한 맥락 안에서 어떤 의미를 가지며 어떠한 수업 실행을 통해 어떻게 변화해 가는지에 대한 기술이다. 제Ⅲ장

은 두 학생이 공방에서의 교육 경험을 중심으로 주체로 성장해 나가는 과정을 각자의 맥락 안에서 기술했다. 이것은 다음 연구문제와도 이어진다.

셋째, 미술교육이 학습자의 주체성 형성 과정을 돕기 위해 수업에서 요청되는 속성은 무엇인가? 이 문제는 교육의 개념을 실행하는 것은 구체적인 수업을 통해서라는 교육의 본질에 입각한 것임과 동시에 그 수업에 책임이 있는 교사의 역할에 대한 물음이었다. 삶의 주체로 사는 이의 가장 핵심적인 특징은 '능동성'이다. 이 능동성의 회복과 발달을 추구하는 수업의 속성으로 발견한 것이 '질문'과 '자기배려'(Fouault, 2001)였다. 우선, 스스로 생각하는 열린 질문을 받을 수 있을 때 학습자가 학습의 주체로서의 주권을 넘겨받는다라는 사실을 확인할 수 있었다. 미술교육은 수업의 시작부터 과정의 면면에서 이 열린 질문을 통해 다각적인 실험과 실패를 할 수 있는 권리, 다양한 언어 의미 활동을 통해 표현하고 소통할 수 있는 권리를 회복할 수 있는 고유한 특성을 가지고 있다. 나 역시 수동적 교육이 체화된 이로서의 한계 안에서 열린 질문을 하기 위한 노력에 가장 중점을 두었던 것은 학습자가 '침묵의 주름 운동'을 스스로 일으킬 수 있는 능동성을 회복하기 위한 목적 때문이었다.

이 질문의 방식을 통해 학습자는 자신에 대한 앎을 바탕으로 자신을 스스로 돌볼 수 있는 '자기배려'가 가능한 개인이 될 수 있었다. 그리고 자신에 대한 존중이 기반이 되는 자기배려는 진정한 '타자배려'를 가능하게 했다. 진정한 주체로서의 능동성은 자신의 이익만이 아니라 타인의 이로움을 추구하는 방향으로 스스로를 움직여나간다는 사실을 공방의 아이들은 자신의 고유한 성장 과정을 통해 보여주었다.

이 과정을 미술교육을 통해 독려하기 위해 보다 체계적으로 '언어'에 초점을 맞추게 되었다. 미술교육에서 사용되는 언어는 주된 시각 언어와 조형 언어만이 아니라 침묵, 몸 언어, 말과 글 언어 등이 총체적으로 사용된다는 사실에 입각해, 제IV장을 통해 수업의 실재에서 무엇을 중점적으로 관찰하고 수업의 실행과 연구에 임해야 하는가를 분석하였다. 이론적 고찰은 수업의 실재에서 침묵에 대한 태도 변경을 독려했다. 그리고 침묵에 대한 이 태도의 변화, 즉 '침묵을 향한 교육적 태도변경'은 들뢰즈(Deleuze,

1988)의 주름 개념을 재발견하게 했다. 제V장은 이 연구의 과정을 통해 도출한 해석으로서 이렇게 침묵의 주름 개념에 이르기까지의 침묵으로의 태도변경 과정을 통해 도출한 의미들을 제시했다. 주름의 심연, 깊이를 가능성의 잠재태로 존중하고 긍정하며 '삶은 주름을 펼치고 주름져 나가는 것'이라 한 그의 이론을 바탕으로 '침묵'의 존재론적 인정과 긍정을 전제하게 해주는 '침묵의 주름' 개념을 도출할 수 있었다. 라이프니츠의 모나드론(monadology)에 기반을 둔 들뢰즈의 주름론은 주름이 펼쳐지고 접히는, 즉 주름의 생성을 가능하게 하는 개체의 능동적이고 내적인 힘을 상징하고 주름의 본성에 따라 생길 수밖에 없는 심연을 어두움이 아닌 가능성의 잠재태로 보았다. 그리고 주름의 모든 곡면은 차이에 따라 연결되어 있을 뿐 높은 곳과 낮은 곳의 절대적 의미는 존재하지 않는 것으로 보고 주름 표면에 차이를 통해 드러나는 어떤 방식으로의 조합도 음악을 형성하는 '정화음과 불협화음'의 가치의 동등성처럼 긍정됨을 주장했다(Deleuze, 1988; 이정우, 2001).

주름이 움직이면서, 즉, 살아가면서 주름의 심연은 잠재된 가능성을 발현하여 내놓기도 하고 가장 발현되었던 부분은 다시 다음 창조를 위해 심연으로 들어가며 각 주름은 서로가 구별되는 고유한 '질'을 갖는다. 주체가 되어가는 주체-되기(이정우, 2009)의 과정을 이렇게 보게 될 때, 미술교육에서 '침묵의 주름'은 교육의 본질, 미술교육의 본질에 매우 합당한 개념으로 역할을 할 수 있다. 미술교육은 각 주체들의 차이를 존중하고(Hickman, 2005) 그 차이를 교육 과정을 통해 고유성으로 키워 나가는 것이 본질적 속성에 해당된다. 또한 그 과정 자체가 '몸주체', '행위주체'(Davis, 2012)로서 몸 언어와 침묵 언어, 조형 언어와 시각 언어, 말 언어와 글 언어 모두를 총체적이고 능동적으로 사용하게 함으로써 각 주체의 개별적 학습이 필연적으로 일어나게 하고 미술교육을 통한 교육 체험들이 주체의 존재론적 성장에 지각과 사고 능력을 비롯한 근본적 영향을 미침을 알 수 있다.

## 2. 결론

### 1) 함의

본 연구는 미술교육을 통해 개인의 주체성이 어떻게 형성될 수 있는가를 교육의 목적과 본질적 개념에 대한 검토에서 시작하여 '공방'이라는 수업의 형태를 중심으로 한 실행적 체험 연구이다. 연구의 시작이 교육을 통해 '객체화'와 '대상화'가 가속되고 있는 학생들의 현실을 마주하며 내 자신의 교사로서의 책임을 자문하면서 이루어진 만큼, 교수자와 연구자들에게 '교육의 개념'을 무엇으로 갖고 있는지, 그리고 그 교육은 개인을 삶의 주체로 성장시키는 교육의 본질적 목적을 향하고 있는지, 또한 자신의 수업과 교육적 관계를 비롯한 제반의 교육적 실행들은 그 하나하나가 교육의 목적을 실현하도록 구성되고 검토되는지를 함께 묻게 되었다. 연구자 자신의 수업의 과정과 성찰 등을 중심으로 학습자들의 주체성 형성 과정의 기술과 미술교육이 주체성 형성 과정에 어떠한 의미를 갖는지 묻는 방법을 실제 수업을 구성하는 언어의 이론적 고찰과 분석을 바탕으로 진행하였다.

학습이 일어나기 위해서는 학습자의 현재 발달 상태, 존재론적 위치를 파악하여야 하는데 그 노력의 과정에서 의미화 된 '주름' 개념은 학생들 대부분이 '무감각과 무정견'의 상태에 놓인 실존적 조건의 내부에 발현되길 기다리고 있는 고유한 발달의 가능성을 '주름의 깊이'의 성질로서 이해하도록 했다. 이러한 과정은 교육 현장에서 외적이고 행위적인 차원에서 다수의 학생들에게 공통적으로 목격되는 표면적 상태를 '객체'로서 바라보며 판단할 것이 아니라 그 '침묵'으로의 태도 변경을 요청하며 교육적 기다림과 노력의 필요를 역설한다. 미술교육이 전제하는 개인의 고유성의 발현과 독려, 그리고 그 과정을 통한 상호 간의 존중은 이러한 '침묵의 주름'이 미술교육에서 교육 목적을 실현하는 기초 개념으로서 유의미함을 보여준다.



## 2) 적용

본 연구가 접목될 수 있는 지점들을 이론적 측면과 수업 실행적 측면으로 나누어 검토해보기에 앞서, 이러한 적용을 가능하게 하는 바탕으로서 미술교육의 맥락에서 교사가 교육의 개념을 자문해야 할 필요성을 먼저 제기한다. 이 근본적 질문을 순환적으로 지속하는 것은 그 자체가 실행적 연구를 수행하는 구조를 갖게 한다. 그리고 자신의 수업이 향하는 교육의 목적이 무엇인가, 그리고 이 수업은 그 목적을 실현하고 있는가를 검토하여 순환적으로 나의 교육 일상의 수업 실천들을 성찰하게 한다. 교육 실행적 연구의 우선적인 목적은 그 교육 현장의 주체들의 삶의 개선이다. 이 연구가 시작되었고 진행되었으며 앞으로도 계속될 이유인 '학습자들의 고유한 주체성 형성'은 교육의 목적이자 실행연구의 원동력이다. 이를 추구하기 위해서는 교사의 교육개념에 대한 성찰이 교육 일상에서 이루어져야 할 것이며, 뒤이어 살펴볼 이론적 적용과 실행적 적용도 이에 근본을 두고 의미를 가질 수 있을 것이다.

### (1) 이론적 적용

이론적 적용과 실행적 적용의 구분은 고유한 중요성을 제기하기 위해 나누었지만, 실제로는 그 연결이 더욱 중요하며 그 구분도 이 연결을 상호전제하고 있다.

첫째, 이 연구를 통해 도출된 침묵의 주름 개념을 바탕으로 교육적 태도변경을 이 행할 수 있다. 우선 '침묵의 주름'을 구성하는 '침묵'과 '주름'의 개념 중 이 연구에서 제시된 '침묵'의 의미 발견 과정은 미술교육의 실제에서 만나게 되는 학습자들, 특히 청소년들의 고유한 성장이 시작될 수 있는 지점과 그 방식을 찾아나갈 수 있는 이론적이고 실질적인 구조를 제시한다. 그리고 '주름' 개념의 핵심인 능동성과 주름의 심연에 대한 가치 부여는 이 '침묵'의 의미들을 각자의 고유한 주름 운동 안에서 성장의 가능성으로 발견할 수 있도록 한다. 이 발견은 '태도변경'을 통해 더욱 섬세해질 수 있는데, 본 연구가 현상학적 체험연구의 성격을 갖는 것은 이러한 측면에서 볼 때 교육적 실행 연구와 현상학적 체험연구의 본질적 연결 관계를 드러내는 것이라 할 수 있다. 즉, 침묵의

주름 개념은 그 이론적 이해를 깊이 해나갈수록 각 개인의 고유한 성장을 위한 가능성을 발견하는 태도변경을 미술교육 현장에서 교사에게 반드시 요청되는 교육적 태도로 제기하도록 한다.

둘째, 미술교육을 구성하는 언어 방식들의 이론적이고 실질적인 고찰이다. 미술교육의 고유한 언어인 '시각 언어와 조형 언어' 외에도 미술교육의 실재를 구성하는 '말 언어와 글 언어', '침묵의 언어'와 '몸 언어' 등은 각각의 고유한 성격과 역할을 지닌 채 서로 간의 연결을 통해 미술교육 과정을 형성한다. 각 언어의 작용과 언어 간의 상호작용을 이론적으로 이해하는 것은 교육적 적용을 보다 구체적이고 섬세하게 해준다. 실제로 어떠한 언어를 습득할수록 그 언어로 표현하고 소통하는 모든 가능성이 커진다는 사실은 교사로서 미술교육의 현장에서 학습자가 삶의 무엇을 표현하고 소통하는지, 거기에 성장의 가능성은 어떠한 방식으로 존재하는지를 알아볼 수 있는 방법으로서 각 언어들에 대한 보다 면밀한 고찰들을 교육적 책임으로 이행해야 할 필요성을 상기시킨다.

## (2) 실행적 적용

실행적 적용의 측면에서 첫 번째로 제기할 것은 교사의 소양으로서 '진실성'이다. 미술교육은 개인의 감정 영역에서 인지 영역까지를 아우르는 범위 안에서 표현과 소통의 과정으로 이루어진다. 교사의 진실성은 교사 자신의 감정적 영역에서부터 스스로 자각하고 그것을 다룰 수 있으며 설사 부정적인 측면을 가질 때라도 직면하고 인정할 수 있는 용기를 전제한다. 이것이 중요한 이유는 교사의 진실성이 학생의 진실성을 보장하는 중요한 교육적 요소이기 때문이다(Rogers, 1961; Rogers & Freiberg, 1994). 이 연구의 침묵의 주름 개념을 발견하게 된 시점도 학생의 침묵을 바라보는 것만이 아닌 내 자신의 침묵의 실체와 직면하고 특히 그 심연의 바닥이 부정과 절망이 아니라 가능성의 잠재태임을 인정하게 된 이후였다. 그 후의 수업에서 바로 나의 태도가 인식차원만이 아니라 '몸틀'의 변화로 드러난 것을 아이들이 먼저 알아보았고, 자신들이 보다 더

있는 그대로 발견되고 존중받는다라는 사실을 알아차렸다. 그 상호성 안에서 각자는 더욱 자유롭게 자신다운 면모로 발전해 나갔다. 교사의 진실성은 쉬운 요청일 수는 없다. 그러나 학생의 침묵의 주름을 발견하고 스스로 그 운동을 지속할 수 있도록 하는 신뢰와 존중의 기본 요건을 내포하는 첫 번째 조건이라 할 수 있다.

둘째, 실패의 보장이다. 연구의 본문에서 다영이와 채영이를 비롯한 아이들의 다양한 예에서 볼 수 있듯이, 실패를 학습의 중요한 기회로 삼을 수 있는 종합적 조건을 지닌 영역이 미술교육임은 분명하다. 사실 미술교육에서는 무엇을 실패와 성공으로 볼 것인가 하는 기준 자체가 언제나 의문시되어야 한다. 주어진 규격에 스스로 질문하고 확인하는 과정 없이 기준에 맞추며 발생하는 실패가 아니라, 스스로 창작하고 발견해 나가는 과정에서 만나는 어려움을 동반한 실패를 다루어가는 방법을 배우는 과정 자체가 미술교육에서 학습의 과정이라 할 수 있다. 미술교육에서 익히는 실패의 소중한 가치는 다른 영역에서 배움이 일어날 때 스스로를 학습의 주체로 보다 용기 있게 자리매김하게 해준다.

셋째, '자기배려'와 '파레시아'의 추구와 실현이다. 푸코(Fouault, 2001; 2016)가 제기한 자기배려와 파레시아는 주체성 형성과 직접적으로 맞닿아있는 개념이다. 자기배려는 자신에 대한 앎을 포함하여 자기 스스로를 존중하고 돌볼 수 있음을 의미한다. 이 자기배려는 '타자배려'와 짝을 이루어 공공의 선을 추구하도록 한다. 지선이를 비롯한 여러 아이들의 초기 작업에서 확인할 수 있듯이, 미술교육에서 다양한 언어의 방식을 통한 표현과 소통의 작업이 우선적으로 가능하게 하는 것이 자신에 대한 앎이다. 이것은 자기 독자적인 작업을 통해서만이 아니라 서로 간의 작업에 대한 상호 이해와 해석을 통해서 더욱 깊어지며 이 과정을 통해 자연스럽게 서로를 이해하고 존중하는 의식이 체화된다. 이러한 앎을 바탕으로 하는 돌봄은 지속적으로 깊이를 더해가며 일어난다. 자기 자신을 알고 관계 맺어가는 것이 자기 돌봄의 다른 말이며 이것이 바로 주체가 되어가는 과정이라 할 수 있다. 파레시아는 그런 면에서 자기배려와 타자배려에 속하는 의미라 볼 수 있다. '용기 있게 자신의 생각을 이야기'한다는 의미를 지닌 파레시아는

미술교육에서 반드시 염두에 두어야 하고 보장되어야 할 요소이다. 여러 방식의 언어를 토대로 '자신의 이름으로', 그리고 자신의 고유한 방식으로 자신의 생각을 표현할 권리를 보장하는 것은 미술교육을 통해 주체로서 성장할 수 있는 가능성을 실현하는 실질적이고 핵심적인 방법이라 할 수 있다. 공방 수업에서 아이들이 '서도호'의 작품을 중심으로 토론하고 그림을 그렸던 시간을 가장 소중한 경험 중 하나로 꼽는 이유는 자기 개인과 사회에 대해 자신만의 생각을 가질 권리와 그것을 표현할 권리, 그리고 친구들의 생각과 말을 동등하게 듣고 볼 권리 등을 보장받았고 이것이 주체로 성장하는 데에 각자의 기점이 되었던 것을 경험했기 때문이다. 무엇보다 이러한 경험이 기쁨을 동반했던 것을 아이들의 회고를 통해 확인할 수 있었다.

다시 강조하지만, 주체로서 성장해 나간다는 것은 자신의 고유함과 가치를 귀하게 여기는 만큼 타인의 존재를 인식하고 존중하는 것으로 나타나며, 삶의 의미는 점차 자기 자신만을 위한 추구를 넘어서서 자신을 포함한 타인들의 선을 추구하는 방향에서 찾아 나가게 된다. 이 중요한 시기의 아이들이 실현 가능한 목표와 더 멀리 이상으로 가질 수 있는 지향을 다룰 수 있도록 미술교육의 맥락 안에서 표현과 소통, 독려를 통해 동반할 수 있다. 이런 측면에서 미술교육이 미술을 잘 하는 이로의 육성을 그 최종 목적에 두는 것이 아님은 분명하다. 아이들은 시를 쓰고, 노래를 부르며, 침묵 속에 옆의 친구를 말없이 배려한다. 각자 고유하게 발현되는 꿈을 찾고 현실화하는 능동성을 키워나갈 수 있는 미술교육의 특성을 주체로서의 성장을 지향하는 교육의 본질 안에서 실현할 수 있기를 기대한다.

### 3) 제언

마지막으로, 본 연구의 특이점과 제한을 고려하여 향후 연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 바탕이 되는 미술교육 현장은 고등학교 내에 위치하지만 학과 시간 내 교과목으로 실행된 수업이 아니며 연구자의 교육 지향에 따라 이를 필요로 하는

학생들이 지원하고 추천되어 방과 후 시간에 구성된 교육 과정이다. 연구자가 속한 수도회에서 운영하는 학교 내에서 본 수업의 지향이 학교 전체의 가치와 맞았던 가장 중요한 조건과 이후 학생들에게 도움이 되는 수업으로 학교 내에서 인정되어 행정적 도움을 받을 수 있었던 수월성 역시 이 공방의 특이점이라 할 수 있다. 그러나 공방의 시작 과정을 서론에서 상세히 기술했듯이, 특정한 구조가 갖추어질 때 교육적 지향이 실현될 수 있는 것이 아니라 교육적 지향이 구조와 방식을 만들어 나가는 것이라 할 수 있다. 교육적 지향은 어떤 기관에서도 그 학습 대상들을 위해 수업으로 실현될 수 있으며 오히려 가장 중요하고 어려운 조건은 교사의 반성적 수행과 해석학적 순환의 지속이다. 그 외의 조건들은 학습자들에게 가장 필요한 방식으로, 그 환경이 가진 조건과 한계를 함께 고려하며 구성되어야 할 유동적 영역에 속한다. 본 연구에서 제시된 수업의 내용들은 전적으로 교육적 지향을 실현하기 위해 학습자 개개인과 공동체의 차원에서, 그리고 교육적 연속성과 필요 차원에서 지속적으로 새로 계획된 것이다. 연구 문제에서도 다루었듯이, 교육의 개념과 수업의 관계에 대한 지속적인 반성과 그 과정을 통한 실행의 순환을 놓치면, 특정 프로그램이나 방법에 초점을 맞추는 익숙한 방식으로 돌아가기 쉽다.

둘째, 본 연구에 제시되는 수업은 고등학교 청소년을 위해 마련된 것이며 논의의 방식 또한 그 연령의 시기에 맞는 교육을 하는 과정에서의 고심을 바탕으로 이루어져 있다. 교육은 그 기초부터 각 발달 단계에 따라 적합하게 계획, 실현, 반성되어야 한다는 차원에서, 교육의 큰 목적 하에 다른 연령과 세대에 적합하고 고유한 연구가 도출되어야 할 필요성을 제기한다. 유아교육부터 성인교육까지 인생의 각 시기별로 '주체로서 성장'하기 위한 고투는 교육의 맥락에서 치열하게 일어나야 하며, 그것이 치열할 수밖에 없는 사회, 문화적 특성을 가진 이 시대, 여기에서 가장 요청되는 교사의 깨어있음을 다시 한 번 강조할 수밖에 없다. 교육만이 개인을 주체로 성장하도록 돕고 그 주체들이 구성하는 민주적 사회의 형성을 가능하게 한다. 미술교육 과정이 초점을 맞추는 창의성이 스스로 느끼고 생각하고 행동하는 특성의 또 다른 표현임을 인식할 때, 미술

교육이 그 정체성을 각 현실의 맥락에 맞게 실현해 나간다면 그러한 교육을 통해 성장하는 개인들이 구성하는 사회는 다시 이러한 교육을 가능하게 하는 바탕을 마련할 것이다.

깨어있는 주체들의 성장을 위한 깨어있는 교사가 함께 되고자 하는 작은 노력으로서 이 논문의 자리를 매김하며, 연구 서론의 시작에 제기한 수명이의 질문이 더 이상 필요하지 않을 때까지 이 노력을 계속할 것을 다짐한다.

## 참고문헌

- Arendt, H. (1977). *Between past and future : eight exercises in political thought*. New York : Penguin Books. 서유경 역(2005). <과거와 미래 사이 : 정치사상에 관한 여덟 가지 철학연습>. 파주: 푸른숲.
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind. v. 1. Thinking*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 홍원표 역(2004). <정신의 삶 1: 사유>. 서울: 푸른숲.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education : identity and practice*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers. 정옥희 역(2007). <교육을 위한 미술: 미술교육에서 해석, 정체성, 차이에 관한 이론과 실제>. 서울: 교육과학사.
- Badiou, A. (1997). *Saint Paul : la fondation de l'universalisme*, Paris: Presses Universitaires de France, 현성환 역(2008). <사도 바울 : '제국'에 맞서는 보편주의 윤리를 찾아서>. 서울: 새물결.
- Ball, S. J. (1990). *Foucault and education : disciplines and knowledge*. London; New York : Routledge. 이우진 역(2007). <푸코와 교육: 푸코를 통해 바라본 근대교육의 계보학>. 고양: 창계.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Germany: Waxmann Verlag GmbH. 백령 역(2007). <예술이 교육에 미치는 놀라운 효과 : 세계 예술교육 현장 리포트>. 파주: 한길아트.
- Barrett, M. (1982). *Art Education—A Strategy for Course Design*. London: Heinemann.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I—II*. 황경자 역(1992). <일반언어학의 제문제>. 서울: 민음사.
- Burnard, P. & Hennessy, S. (2006). *Reflective practices in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow: Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow*. New York : Basic Books. 이희재 역(2007). <몰입의 즐거움>. 서울: 해냄.

- Cutcher, A. (2013). "Art Spoken Here: Reggio Emilia for the Big Kids." *International Journal of Art & Design Education* 32(3): 318–330.
- Darling–McQuistan, K. (2017). "Beyond Representation: Exploring Drawing as Part of Children's Meaning–Making." *International Journal of Art & Design Education* 36(3): 281–291.
- Davis, J. H. (2012). *Why our high schools need the arts*. New York : Teachers College Press. 정연희 역(2014), <예술은 어떻게 삶이 되는가>. 파주: 미진사.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*, Paris : Presses Universitaires de France. 김상환 역(2006). <차이와 반복>. 서울: 민음사.
- Deleuze, G. (1969/1997). *Logique du sens*. Paris : Éditions de Minuit, 이정우 역(2000). <의미의 논리>. 서울: 한길사.
- Deleuze, G. (1988). *Le Pli, Leibniz et le Baroque*. Paris: Le Editions de Minuit. 이찬웅 역(2004/2016). <주름, 라이프니츠와 바로크>. 서울: 문학과지성사.
- Dewey, J. (1910). *How we think*, Boston : D.C. Heath & Co, 정희옥 역(2011). <하우 위 싱크 : 과학적 사고의 방법과 교육>. 서울: 학이시습.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experienc.*, New York : Perigee Books. 이재연 역(2003). <경험으로서의 예술>. 서울: 책세상.
- Edwards, B. (1979). *Drawing on the right side of the brain*. Los Angeles: J. P. Tarcher. 강은엽 역(2004). <오른쪽 두뇌로 그림그리기>. 서울: 나무숲.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven : Yale University Press. 강현석 외 역(2007). <예술교육론 : 미술 교과와 재발견>. 서울: 아카데미프레스.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*, Englewood Cliffs : Prentice–Hall. 정명숙 역 (1999). <인지발달>. 서울: 나남출판.
- Foucault, M. (2001). *L' Herméneutique du sujet*, Paris : Gallimard, 심세광 역(2007). <주체의 해석학: 1981–1982, 콜레주 드 프랑스에서의 강의>. 서울: 동문선.
- Foucault, M. (2015). *Qu'est–ce que la critique? : suivie de, la culture de soi*. Paris : Vrin. 오트르망 심세광·전혜리 역(2016). <비판이란 무엇인가? 자기 수양>. 파주: 동녘.
- Foucault, M. (2016). *Discours et vérité*, Paris : J. Vrin, 오트르망 심세광·전혜리 역(2017). <담론과 진실 : 파레시아>. 파주: 동녘.



- Frankl, V. E. (1979). *The unheard cry for meanin.*, New York : Simon and Schuster. 오승훈 역(2005). <의미를 향한 소리 없는 절규>. 파주: 청아.
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning*. New York : Washington Square Press. 이시형 역(2005). <죽음의 수용소에서 : 당신이 가진 최고의, 그리고 최후의 자유는 바로 선택할 수 있는 자유이다>. 파주: 청아.
- Gadamer, H. G. (2007). *Wahrheit und Methode*. 이길우 역(2012). <진리와 방법 : 철학적 해석학의 기본 특징들>. 1, 2 (개정판. ed.). 파주: 문학동네.
- Gadamer, H. G. (?). *Erziehung ist sich erziehen*. 손승남 역(2004). <교육은 자기 교육이다>. 서울: 東文選.
- Gadet, F. (1987). *Saussure, une science de la langue*. Paris : Presses universitaires de France. 김용숙·임정혜 역(2001). <소쉬르와 언어과학>. 서울: 東文選.
- Glare, P. G. W. & Stray, C. (2012). *Oxford Latin dictionary* (2nd ed.. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Gormley, A. (2007). Feeling into Form. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 362(1484), 1513–1518.
- Gormley, A. (2009). *Interview of Antony Gormley*. Filmed in Cambridge: <http://www.dspace.cam.ac.uk/handle/1810/221898>
- Gray, C. & Malins, J. (2004). *Visualizing research : a guide to the research process in art and design*. Aldershot, Hants, England, Burlington, VT: Ashgate.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar : the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press. 문승호 역(2011). <블루 기타 변주곡>. 서울: 다빈치.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2012). *Grimms' fairy tales*. London : William Heinemann. 김문성 편역(2012). <마흔에 읽는 그림 형제 동화>. 서울: 교보문고.
- Grout, D. J. C. V. P. (1980). *A History of western music*. 4th ed., New York : W. W. Norton. 편집국 역(1996). <서양음악사>. 서울: 세광음악출판사.
- Hamilton, N. G. (2004). *Self and others : object relations theory in practice*, Lanham, MD : Rowman & Littlefield. 김진숙·김창대·이지연 공역(2007). <대상관계 이론과 실제: 자기와 타자>. 서울: 학지사.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). *Reflection in Teacher Education: Towards*

- Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Heidegger, M. (1957). *Sein und zeit*. Tübingen: Niemeyer. 전양범 역(2015). <존재와 시간> (4판. ed.). 서울: 동서문화사.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio Thinking*. New York: Teachers College Press. 김세은 역(2014). <실기 수업 방법론 : 미술 교육의 실제 효과들>. 파주: 미진사.
- Hickman, R. D. (2005). *Why We Make Art*. Bristol, UK : Intellect Books. 백경마·주하영 역(2015). <왜 우리는 미술을 창작하고 가르치는가>. 파주: 교육과학사.
- Hofstadter, D. (1980). *Gödel, Escher, Bach*. New York : Vintage Books. 박여성 역(1999). <괴델, 에셔, 바흐 : 영원한 황금 노끈>. 서울: 까치.
- Holly, M. (2009). *Action research for teachers : traveling the yellow brick road* (3rd ed.. ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hubard, O. M. (2015). "'How Does This Artwork Make You Feel?' A 'No-No' Question in Art Museum Education?" *Journal of Aesthetic Education*, 49(2): 82-98.
- Hughes, J. (2009). *Deleuze's Difference and Repetition : a reader's guide*. London; New York: Continuum. 황혜령 역(2014). <들뢰즈의 『차이와 반복』 입문>. 파주: 서광사.
- Jović, G. & M. Farrero (2017). "Rethinking Education through Contemporary Art." *International Journal of Art & Design Education*, 36(3).
- Keifer-Boyd, K. T. (2007). *Engaging visual culture*. Worchester, Mass.: Davis Publications. 류재만 외 역(2010). <시각 문화와 미술 교육>. 파주: 교육과학사.
- Konvitz, M. R. (1986). *John Dewey : the laster works, 1925 - 1953*. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates. 조덕주 외 역(2007). <반성적 교사교육 실제와 이론>. 서울: 학지사.
- Lévinas, E. (1947). *De l'existence à l'existant*. Paris: Fontaine. 서동욱 역(2005). <존재에서 존재자로>. 서울: 민음사.
- Lévinas, E. (1979). *Le temps et l'autre*. Paris: Presses universitaires de France.

- 강영안 역(1996). <시간과 타자>. 서울: 문예출판사.
- Langer, S. K. K. (1957). *Problems of art : ten philosophical lectures*. New York: Scribner. 이상열 역(1999). <예술이란 무엇인가?>. 서울: 한글.
- Laozi. (2014). *道德經*, 박기훈·박판현 역해(2014), <도덕경>. 서울: 홍문관.
- Leibniz, G. W. (1954). *La Monadologie*, Nicholas Rescher 역(1991). <G.W. Leibniz's Monadology : an edition for students>. Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1972). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. 류의근 역(2002). <지각의 현상학>. 서울: 문학과지성사.
- Merleau-Ponty, M. (1948/1966). *Sens et non-sens*. Paris: Nagel. 권혁면 역(1985). <意味와 無意味>. 서울: 서광사.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Le Langage indirect et les voix du silence in Signes*. Paris: Gallimard. 김화자 역(2005). <간접적인 언어와 침묵의 목소리>. 서울: 책세상.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et l'invisible*. Paris: Gallimard. 남수인·최의영 역(2004). <보이는 것과 보이지 않는 것>. 서울: 東文選.
- Merleau-Ponty, M. (1977). *La structure du comportement*. Paris: Gallimard. 김웅권 역(2008). <행동의 구조>. 서울: 東文選.
- Merleau-Ponty, M. (1983). *Phenomenology and art*. 오병남 역(1983/2003). <現象學과 藝術>. 서울: 서광사.
- Morwood, J. (1994). *The pocket Oxford Latin dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Librairie Arthème Fayard. 양창렬 역(2008/2016). <무지한 스승: 지적 해방에 대한 다섯 가지 교훈> (개정판. ed.). 파주: 궁리.
- Rancière, J. (2013). *Aux bords du politique*. 양창렬 역(2013). <정치적인 것의 가장 자리에서> (전면개정판. ed.). 서울: 길.
- Ricœur, P. (1969). *Le Conflit des interprétations : essais d'herméneutique*. Le Seuil. 양명수 역(2012). <해석의 갈등>. 파주: 한길사.
- Ricœur, P. (1998). *La critique et la conviction*. 변광배·전종윤 역(2013). <폴 리쾨르, 비판과 확신>. 서울: 그린비.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin. 주은선 역(2009). <진정한 사람되기>. 서울: 학지사.

- Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New York: Merrill. 연문희 역(2011). <학습의 자유: 자기주도적 인간육성의 길>. 서울: 시그마프레스.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*, Los Angeles, CA: Sage. 박종원·오영립 역(2012). <질적연구자를 위한 부호화 지침서>. 서울: 신정.
- Sartre, J. P. (1956). *L'Être et le néant*. Paris: Gallimard. 정소성 역(2016). <존재와 무>. 서울: 동서문화사.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scheuerl, H. (1993). *Der Charakter der pädagogischen Wissenschaft*. 이종서 등 역(1993). <교육학의 학문적 성격: 교육현상의 철학적 이해>. 서울: 良書院.
- Simms, K. (2003). *Paul Ricoeur*. London; New York: Routledge. 김창환 역(2009). <폴 리쾨르: 해석의 영혼>. 서울: 엘피.
- Thornton, A. (2013). *Artist, Researcher, Teacher: a Study of Professional Identity in Art and Education*. Bristol: Intellect.
- van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario, Canada: The Althouse Press. 신경림·안규남 역(1994). <체험연구 : 해석학적 현상학의 인간과학 연구방법론>. 서울: 동녘.
- Villani, A. & Sasso, R. (2003). *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze*. Paris: Centre De Recherches d'Histoire Des Idees. 신지영 역(2012). <들뢰즈 개념어 사전>. 서울: 갈무리.
- Vygotskii, L. S. (1934/1987). *Мышление и речь*. 배희철·김용호 역(2011/2015). <생각과 말>. 서울: 살림터.
- Vygotskii, L. S. (1978). *Mind in Society*. Massachusetts, USA: Harvard University Press. 정희욱 역(2009). <마인드 인 소사이어티: 비고츠키의 인간 고등심리 과정의 형성과 교육>. 서울: 학이시습.
- Williams, J. (2003). *Gilles Deleuze's difference and repetition : a critical introduction and guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 신지영 역(2010). <들뢰즈의 차이와 반복: 해설과 비판>. 서울: 라움.
- Xuedou. (1128). <벽암록>, 雪竇 禪師저, 圓悟 禪師 편, 안동립 역주(1999) 서울: 현

암사.

- 강선보 외. (2008). <인성교육>. 파주: 양서원.
- 강영안. (2005). <타인의 얼굴 : 레비나스의 철학>. 서울: 문학과지성사.
- 강은영. (2009). 예술기반 교육연구 방법론에 관한 고찰. *예술교육연구*, 7(1), 45.
- 강은영. (2016). 아토프래피(A/r/tography). *조형교육*, (60), 1-24.
- 강지영·소경희. (2011). 국내 교육관련 실행연구(action research) 동향 분석. *아시아 교육연구*, 12(3), 197-224.
- 경혜영. (2013). 들뢰즈의 라이프니츠 읽기: 실체화 관계와 새로운 가능성. *인문학연구*, 23(0), 83-119.
- 고은 외. (2014). <우리 모두가 세월호였다: 세월호 추모시집>. 서울: 실천문학사.
- 고은실. (2015). 사회정의와 인성함양을 위한 실천적 미술교육. *예술교육연구*, 13(3), 23-37.
- 공병혜. (2014). 불안에 대한 철학적 접근과 현대사회의 소외. *의철학연구*, 17, 63-86.
- 공병혜. (2016). 고통의 치유로서 예술과 자기 돌봄. *의철학연구*, 21, 3-31.
- 권현진. (2002). *미술수업에서 교사와 아동의 언어활동*. 서울대학교 대학원, 서울.
- 김리아 (Ed.) (2011). <명화가 있는 가치행복카드>. 창원: 불휘미디어.
- 김선아. (2010). 반성적 교사: 미술교사 전문성 개발을 위한 방안 모색. *미술교육논총*, 24(1), 27-49.
- 김선아. (2011). 중등 미술교사의 내용교수지식(PCK) 신장을 위한 반성적 사고도구 개발. *미술교육논총*, 25(1), 57-82.
- 김선아. (2014). 미술 교사의 다문화 감수성 개발을 위한 교사교육의 실천적 방안 탐색. *조형교육*, 49, 55-73.
- 김영정. (2002). 창의성과 비판적 사고. *인지과학*, 13(4), 81-90.
- 김영정. (2005a). 고등사고능력의 7범주. *대한토목학회지*, 53(6), 106-111.
- 김영정. (2005b). 비판적 사고와 학습의 3단계. *대한토목학회지*, 53(4), 78-83.
- 김영정·정상준. (2005). 비판적 사고의 9요소와 9기준. *대한토목학회지*, 53(11), 217-225.
- 김옥인. (2016). 조형요소와 원리. 류지영 외(Ed.), *미술교육의 기초*. pp. 277-280. 서울: 교육과학사.
- 김정희. (2013). 미술교과에서 인성교육 실천 전략. *미술교육연구논총*, 34(0), 1-19.
- 김중수. (2006). 의사소통적 행위로서 침묵의 구조적 유형과 전략. *독일문학*, 99(0), 352-370.

- 김종우. (2007). <구조주의와 그 이후>. 파주: 살림.
- 김진우. (2014). <言語와 言語理論 : 소쉬르에서 촘스키까지>. 서울: 한국문화사.
- 김춘일. (1989). <美術教育論>. 서울: 기린원.
- 김하나. (2010). 미술교육의 목적을 통해 본 질문의 이해와 방향. *아동미술교육*, 9: 71-82.
- 김형숙. (2012). 예술교육을 통한 창의·인성교육. *미술교육연구논총*, 32(0), 1-29.
- 김형숙. (2015). 미술과 교육과정에서 감상영역의 변천과 미술비평방법론 개선방안. *미술교육연구논총*, 42(0), 77-101.
- 김혜숙·김성태·배여진. (2013). 강의 생태를 활용한 생태학적 접근의 미술활동과 창의인성교육. *미술교육연구논총*, 36(0), 21-44.
- 김홍숙. (2007). 초등 미술 표현활동에서 학생의 자기미술 비평에 관한 질적 연구. *미술교육연구논총*, 22(0), 73-96.
- 김희연. (2004). 실행연구자(action researcher)로서의 유아교사: 유아교사의 정체성 확립을 위한 일고. *유아교육연구*, 24(6), 235-255.
- 나윤경. (2016a). 교육소비자에서 교육주체로: '새로운' 공교육 주체에 대한 담론화. *평생교육학연구*, 22(4), 55-77.
- 나윤경. (2016b). 오디세이학교: 민관협력 교육의 성과와 함의. *교육인류학연구*, 19(3), 39-65.
- 나태주. (2013). <풀꽃 향기 한 줌: 나태주, 사진 그리고 짧은 시들>. 서울: 푸른길.
- 대한변호사협회·세월호 참사 피해자 지원 및 진상 조사 특별위원회. (2014). <4·16 세월호 참사백서>. 서울: 대한변호사협회.
- 박라미. (2008). 미술교사 역할 이해를 위한 학습자의 학습적 이해과정과 비판적 사고에 대한 소고. *미술교육논총*, 22(1), 153-190.
- 박라미. (2013). 자기교육으로서 삶을 향한 미술교육 소고. *조형교육*, 48, 129-148.
- 박라미·안준희. (2005). 미술수업에서 질문의 기능에 관한 질적 사례연구 - 초등미술 교육 중심으로. *미술교육논총*, 19(2), 285-319.
- 박은덕·박태호. (2015). 초등학교 미술과 교육과정의 창의·인성교육 비교분석 - 한국, 일본, 미국, 영국의 미술과 교육과정을 중심으로. *미술과 교육*, 16(4), 131-152.
- 박정애. (2011). 재창조를 위한 예술교육: 의미 만들기를 위한 차용과 해석. *미술과 교육*, 12(1), 149-164.
- 박진희·김선아. (2012). 입체조형 만다라를 활용한 창의 인성 프로그램 개발 연구. *미술교육연구논총*, 32(0), 227-253.

- 서제희. (2014). *미술교사의 성장 체험에 관한 자전적 성찰 연구*. 서울대학교 대학원 박사논문, 서울.
- 서제희. (2015). 미술수업에서 일어나는 상호작용의 양상에 관한 연구. *조형교육*, 53, 95-127.
- 서진아·최정아. (2012). 미술과 교수학습공동체에서의 반성적 사고와 실천에 관한 연구. *미술교육논총*, 26(3), 321-354.
- 성열관. (2005). 반성적 교사교육을 위한 교육과정 실천연구. *교육과정연구*, 23(1), 261.
- 손지현. (2011). 창의, 인성 교육과 시각문화 미술교육: 통합 교육과정 개발과 수업 사례를 중심으로. *초등교육연구*, 24(3), 195-216.
- 손지현. (2015a). 2015 개정 미술과 교육과정 개발을 위한 기초 연구. *조형교육*, 53, 129-151.
- 손지현. (2015b). 미술교육에서 실험연구의 방향과 방법론에 관한 고찰. *미술교육연구논총*, 40, 51.
- 송수진. (2013). *교육적 주체 형성 과정에 관한 생애사 연구*. 서울대학교 대학원 석사논문, 서울.
- 신세례. (2011). 초등 미술교육의 인성 교육적 측면 프로그램 개발에 관한 연구 -협동 학습을 중심으로. *한국과학예술포럼*, 8(0), 1-11.
- 신승환. (2008). <문화예술교육의 철학적 지평>. 파주: 한길아트.
- 신영복. (2004). <강의: 나의 동양고전 독법>. 파주: 돌베개.
- 안금희. (2003). 감상수업에서 언어의 매개적 기능에 관한 이론적 기초 및 교수법 연구. *미술교육논총*, 16, 219-248.
- 안금희·김선아. (2012). 예비교사 대상 미술과 수업 컨설팅 사례 연구. *미술교육연구논총*, 33(0), 171-196.
- 안은희. (2014). 들뢰즈에서 "가능한 것"의 의미. *미학*, 80(0), 125-150.
- 안인기. (2008). *시각문화교육의 담론 연구*. 서울대학교 대학원 박사논문, 서울.
- 안인기. (2011). 미술교육의 전환, 시각문화교육의 형성과 이론 체계. *인문과학연구논총*(32), 319-352.
- 안혜리. (2014). 시각문화미술교육(VCAE)에 관한 이론적 고찰. 한국조형교육학회 (Ed.), *꼭 읽어야 할 한국미술교육 40선*. pp. 99-111. 파주: 미진사.
- 엄태동. (2016). <하이데거와 교육 : 인간다움과 교육적 삶>. 파주: 교육과학사.
- 유혜령. (2013). 현상학적 질적 연구에 대한 오해와 이해 : 연구 논리와 연구 기법 사이에서 길 찾기. *현상해석학적 교육연구*, 10(1), 5-31.

- 유혜령. (2014). 현상학적 글쓰기 : '형언할 수 없는 그 무엇'이 살아나는 공간 만들기. *교육인류학연구*, 17(4), 1-34.
- 윤동구·정주영. (2012). <파운데이션>. 서울: 현실문화연구.
- 이남인. (2003). 발생적 현상학과 상호주관성의 문제. *철학사상*, 16(0), 29-70.
- 이남인. (2006). 후설의 초월론적 현상학과 레비나스의 타자의 현상학. *철학과 현상학연구*, 28(0), 1-38.
- 이남인. (2008). 후설의 초월론적 현상학과 메를로-퐁티의 지각의 현상학. *철학연구*, 83(0), 117-141.
- 이남인. (2010a). 현상학과 질적연구방법. *대한질적연구학회 학술발표논문집*, 9(0), 91-121.
- 이남인. (2010b). 현상학적 교육학. *교육철학*, 47(0), 127-158.
- 이남인. (2011). Husserl의 현상학과 Schutz의 현상학적 사회학. *철학사상*, 42(0), 123-149.
- 이남인. (2012a). "현상학적 환원과 현상학의 미래: "현상학적 환원의 현상학" 을 위한 하나의 기여.". *철학과현상학연구*, 54: 89-121.
- 이남인. (2012b). F. Schiller(1759-1805)와의 대화를 통해 전개한 예술본능의 현상학. *인문논총*, 68(0), 421-455.
- 이남인. (2013). <후설과 메를로-퐁티 지각의 현상학>. 파주: 한길사.
- 이남인. (2014). <현상학과 질적 연구 : 응용현상학의 한 지평>. 파주: 한길사.
- 이남인. (2015a). 자기의식의 현상학 -자기의식의 정적 현상학과 발생적 현상학을 중심으로. *철학논집*, 41(0), 9-43.
- 이남인. (2015b). 후설의 현상학에서 이성과 감성의 연속성 문제. *철학사상*, 57(0), 149-170.
- 이남인. (2017). 응용현상학이란 무엇인가? *국제 응용현상학 연구소 창립기념 학술대회*. 서울대학교 인문대학 국제응용현상학연구소. 서울.
- 이성도. (2013). 한국 미술교육 연구의 제 문제와 새로운 방향 모색. *미술교육논총*, 27(2), 193-233.
- 이성도. (2016). 제41차 한국미술교육학회 학술대회 : 문화역량 함양을 위한 사회참여 예술 실천 - 문화역량 함양을 위한 미술교육 실천 방향 탐색: 서울대학교 사범대학 협동과정 미술교육과, 사단법인 한국미술교육학회, 한국교육과정평가원.
- 이영미·천득염. (2008). 후기구조주의의 생성의 관점을 통해 본 라이프니츠 모나드론의 건축 철학으로서의 가능성. *대한건축학회 논문집 - 계획계*, 24(6),



201-210.

- 이영옥. (2015). <21세기 교육 중재교육과 비교즈키>. 서울: 한국중재교육연구소.
- 이용일. (2014). 입체주의(Cubism)의 다시점 표현을 통한 초등 미술과 인성교육 방안 연구. *예술교육연구*, 12(4), 123-141.
- 이은영. (2012). "성찰적 전환"을 통한 미술 교사의 정체성 형성. *미술교육연구논총*, 31(0), 23-48.
- 이은영. (2014). 시각문화미술교육에서의 학습자 언어에 대한 탐색적 논의. *조형교육*, 50, 27-49.
- 이재걸. (2016). 바로크에 나타나는 주름의 이데올로기: 질 들뢰즈의 '주름론'을 중심으로. *미술문화연구*, (9), 97-120.
- 이재영. (2008). 자아 반성적 내러티브 탐구 방법을 이용한 교사 양성 기관 조소 수업 방안 연구. *미술교육연구논총*, 23, 145.
- 이재영. (2012a). 미술과 창의 인성 교육 방안 -통섭과 미술교육의 인문학적 가치를 중심으로. *미술교육연구논총*, 33(0), 25-45.
- 이재영. (2012b). 인문학적 접근으로 바라본 시각문화미술교육. *미술교육연구논총*, 26(3), 1-22.
- 이정우. (2001). <주름, 갈래, 울림 : 라이프니츠와 철학>. 서울: 거름.
- 이정우. (2009). <주체란 무엇인가>. 서울: 그린비.
- 이주연. (2011). 미술교육에서 인성교육의 의미 고찰. *미술교육연구논총*, 30(0), 91-117.
- 이주한. (2012). Dewey의 반성적 사고 개념에서 본 반성적 교사의 특징. *한국초등교육*, 23(2), 17-34.
- 이지연. (2014). 영상 제작을 통한 미술교과 기반 인성교육의 실천적 이해. *미술교육연구논총*, 38(0), 135-159.
- 이진향. (2002). Investigation into the use of reflective thinking as a tool for improving teaching methods. *한국교원교육연구*, 19(3), 169-188.
- 이현아. (2016). 조형요소와 시각체제. 류지영 외(Ed.), *미술교육의 기초*. pp. 305-308. 서울: 교육과학사.
- 임부연·김현령·원미은. (2014). 초등학교 방과 후 미술교사와 아동의 교실대화에 관한 연구-Bakhtin의 대화주의 관점에서. *미술교육연구논총*, 38(0), 161-185.
- 장동선. (2017). *Mein Hirn hat seinen eigenen Kopf : wie wir andere und uns selbst wahrnehmen*. 염정용 역 (2017). <뇌 속에 또 다른 뇌가 있다>. 파주: Arte.

- 장영희. (2012). 비언어 의사소통으로서의 침묵의 기능과 의미 분석을 통한 유형 분류. *어문논집*, 50, 151-174.
- 장유진·김미남. (2011). 입체표현활동에서 나타나는 유아의 또래 간 교수-학습에 관한 현상학적 연구. *조형교육*, 41, 179-206.
- 정영목. (1999). 한국 근대미술과 문화 식민주의: 한국과 일본의 관계를 중심으로. *서양미술사학회논문집*, 11, 209-230.
- 정옥희. (2006). 중등 미술교육의 목적과 의미에 관한 철학적 논의 - '미술을 통한 교육'의 역사적 기원과 철학적 배경을 바탕으로. *미술교육논총*, 20(2), 55-85.
- 정옥희. (2007). 미술교사들의 인식을 통해 본 한국의 학교 미술교육에 대한 사회학적 고찰. *미술교육논총*, 21(3), 89-121.
- 정옥희. (2012a). 미술교사의 정체성 형성에 대한 해석학적 탐구. *조형교육*, 42(42), 213-232.
- 정옥희. (2012b). 시각적 재현과 주체, 언어와의 관계 : 후기구조주의 해석학 이론의 미술교육에의 함의. *미술과 교육*, 13(2), 87-112.
- 정옥희. (2015). 한국 초등학교 교사들의 아동화 분석 사례에서 드러난 창의성에 대한 해석학적 담론 분석. *미술교육논총*, 29(1), 79-108.
- 정창우. (2015). <인성교육의 이해와 실천>. 파주: 교육과학사.
- 정형민. (1994). 아시아 미술교육의 현황. *造形*, 17, 124-174.
- 조광제. (2004). <몸의 세계, 세계의 몸 : 메를로-퐁티의 『지각의 현상학』에 대한 강해>. 서울: 이학사.
- 조성훈. (2010). <들뢰즈의 잠재론 : 소멸과 창조의 형이상학>. 서울: 갈무리.
- 조용환. (1995). 학교 구성원의 삶과 문화. *교육학연구*, 33(4), 77-101.
- 조용환. (1999). <질적 연구 : 방법과 사례>. 서울: 교육과학사.
- 조용환. (2004). 질적 연구와 질적 교육. *교육인류학연구*, 7(2), 57-72.
- 조용환. (2011). 다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색. *교육인류학연구*, 14(3), 1-29.
- 조용환. (2012a). 교육의 본질에서 본 공교육 개혁의 의미-본질적인 개선을 위한 고투. *새로운 공교육의 이해와 실천*, 한국방송통신대학교 종합교육연수원.
- 조용환. (2012b). 교육인류학과 질적 연구. *교육인류학연구*, 15(2), 1-21.
- 조용환. (2012c). 어떤 변화가 필요한가?. *새로운 공교육의 이해와 실천*, 한국방송통신대학교 종합교육연수원.
- 조용환. (2015). 현장연구와 실행연구. *교육인류학연구*, 18(4), 1.

- 조용환. (2016). 질적 연구의 원리와 방법. *이화여자대학교 사회복지연구소 질적 연구 워크숍*, 이화여자대학교.
- 조용환. (2017). 질적 연구에서 주제화와 논문의 목차 구성. *2017년도 한국교육인류학회 하계워크숍*, 홍익대학교 국제연수원.
- 조용환·송수진·이아리따·최상근·차성현. (2009). <고등학생의 학업생활과 문화 연구>. 서울: 한국교육개발원.
- 조용환·윤여각·이혁규. (2006/2011). <문화와 교육>. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 조정환. (2015). <예술인간의 탄생>. 서울: 갈무리.
- 津久井智子. (2013). *消しゴムはんこ*. 허영두 역(2013). <만들기 쉬운 지우개 스탬프>. 서울: 알에이치코리아.
- 최훈. (2010). 김영정 교수의 비판적 사고론. *논리연구*, 13(2), 1.
- 탁형수. (2011). 시각적 의사소통을 위한 조형언어의 지도 방안 탐색. *미술교육논총*, 25(3), 147-179.
- 한국대학생선교회편집부. (2013). <솔라리움>. 서울: 한국대학생선교회.
- 한국조형교육학회. (2016). <미술교육의 기초>. 류지영 외 편. 파주: 교육과학사.
- 한상희. (2013). 실행연구의 이론적 배경 탐색. *교육과학연구*, 15(2), 105-128.
- 허영주. (2007). 교사의 의사소통적 침묵의 교육적 기능과 의미. *교육방법연구*, 19(1), 41-57.
- 혜원. 오늘의교육편집위원회. (2011). <교육 불가능의 시대>. 서울: 교육공동체 벗.
- 황명자·이경희. (2004). 교사의 비언어적 행동에 대한 초등학생의 경험과 선호도에 관한 연구. *교육발전연구*, 20(2), 103.

# Abstract

## The Meaning of Silence and Subjectivity in Art Education

Ha, Yeongyu

Major in Art Education

Interdisciplinary Program Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

This study is a 'Practical Experience Study' based on the reflection of the researcher within an art studio class. The purpose of this study is to define ways for the learners to grow as the subject of their life through the practice of art education. The three research questions that drove this process are as follows.

First, what are the responsibilities and roles of art in helping learners grow in life and in the process of self-actualization? This is the driving question at the core of the process, which was formulated in beginning of the study. In Chapter I, the researcher presents and initiates a transformational process of this research through a description of educational experiences and reflections. The fundamental problem of education is defined through the researcher's own reflection on his experience, and educational relationships with the students in the context of art education.

The second question raised is: what is the meaning and purpose of the learners' silence within these educational experiences? This question was identified from the process of understanding the existential state of the learner in art education, and how

art education can be leveraged in order to help the process of discovering and uniquely identifying the individual. 'Silence' has a very multi-layered meaning; it is not only the silence at the utterance level, but also the silence at the existential level. It is crucial to explore how art education plays a role in developing self-actualization in order to closely understand the meaning of this existential silence that is shared and common, despite the individuality of each learner. This study aims to urge a 'Change in Attitude' (Phenomenological Reduction) towards 'silence'. This shift in mindset and 'Hermeneutics Circle' was necessary in order to consider and construct different concepts and theories that analyze the actual experiential process during art education as well as the cycle of reflection during and after. Chapter II presents the theories needed in this process, which is the theoretical background required to understand the meaning of silence in the context of the formation of subjectivity. Chapter III is a description of what silence means in its own context, and how it changes in practice throughout the course of the class. Chapter III describes in detail the context of two students and their own processes of growth centered around their experience in the studio.

Lastly, what attributes of art education are required in class in order to support the learners' identity formation processes? This is based on the fact that an educational goal is actualized through concrete lessons, and this responsibilities falls on the teacher. The most concrete method in an identity formation curriculum is using 'Questions' to drive the process. Education is said to be attained through the process of asking questions. It is believed that when learners are open to creating questions for themselves, they are given the agency in their own learning. Art education has a unique characteristic in that it restores the right for learners to express and communicate through various languages and modes of activities. Therefore, art

education from the beginning of class establishes this right and embraces the exploration of open questions, and its results from experimentations and failures. In addition, the study also focuses on the efforts of the earners in regaining their vitality to recover the 'Silent Folding Movement', which is based on the concept of 'Folds' by Deleuze (1988).

The language used in art education encompasses visual and formative language, but also captures much more, such as speaking, writing, silence, body language, and non-verbal cues. All of these modes of communication should be engaged throughout the practice and study of art. Furthermore, by 'Changing the Attitude to Silence', or more specifically, 'Changing the Educational Attitude to Silence', there is a rediscovery of the concept of 'Folds' outlined by Deleuze (1988). The concept of 'Folds of Silence' also stems from the theory of 'Silence': the ontological recognition of affirmation and the theory that 'life is a fold spreading and folding'. These 'Folds of Silence' represent the texture of an individual's uniqueness and the ability to drive the activities of that individual's development, which is very appropriate to the nature of education and in essence, art education. In Chapter V, the meanings derived from the process of changing education's 'attitude towards silence' to the concept of 'Folds of Silence' is captured. In conclusion, the 'change in attitude toward silence', the continuous hermeneutic circle, is an educational effort to highlight the importance of reestablishing the individual at the centre, which is the core of 'silent folds movement', in the context of art education.

**keywords : The formation of subjectivity, the meaning of silence, the folds of silence, teacher's reflection, languages in art education**

*StudentNumber:* 2007-30902